Parte III – Formação continuada de professores
**Capítulo 19. Formação colaborativa na universidade:
possibilidades formativas para mudanças pedagógicas**

Mariane D. Martins

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MARTINS, M.D. Formação colaborativa na universidade: possibilidades formativas para mudanças pedagógicas. In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. *Reflexões e práticas na formação de educadores* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 289-306. ISBN 978-85-7511-475-9.
<https://doi.org/10.7476/9788575114759.0020>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Formação colaborativa na universidade

Possibilidades formativas para mudanças pedagógicas

Mariane D. Martins

Considerações iniciais

O cenário mundial dos últimos tempos coloca a sociedade diante de muitos desafios. No Brasil, as crises da jovem democracia, da ética e da política nos desafiam a conversar mais sobre nossa história, nossas relações sociais e nossa política. No mundo globalizado, a sociedade da informação, com as tecnologias, reorganiza nossos entendimentos de tempo e lugar e nossas estruturas, exigindo que reflitamos sobre nossa realidade. Junto disso, as intolerâncias e incertezas nos colocam a refletir: qual sociedade estamos construindo? Nesse cenário desafiador e incerto, busco afirmar que a Educação continua sendo a melhor saída para a construção de processos sociais alternativos e justos, mas e se a Educação está em crise?

A sociedade contemporânea cada vez mais em rede, com noções de espaço e tempo ressignificados, necessita de outros tipos de processos de aprendizagem, logo de outros princípios de ensino. A compreensão de aprendizagem que esta sociedade exige não é mais aquela do início do século XX, e este é o maior desafio aos professores dessa época. A partir de tais mudanças que vêm ocorrendo, Nóvoa (2009, p. 27) afirma que

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos,

que se traduz numa *pobreza de práticas*. Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas.

Essas incertezas e perplexidade, que são parte da crise da Educação, refletem um momento muito difícil e particular, que é percebido em todas as instituições, e está em toda a sociedade. Trata-se, segundo Nóvoa (2009, p. 49), de um momento de transição.

As minhas palavras têm como pano de fundo a convicção de que estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação.

A partir desse contexto de crise e transitório na educação, torna-se necessária uma reflexão profunda que resulte em mudanças objetivas no trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. É possível que a própria falta de certezas e a desestruturação de nossas bases imaginativas e conceituais, daquilo que entendíamos como Educação, causem esse mal-estar e esses discursos desprovidos de prática. Ou mesmo, é essa desestruturação que reflete em nossa ineficiência diante desse momento de incerteza. Diante disso, Peters (2004, p. 49) é categórico na afirmação sobre as mudanças necessárias:

Não é suficiente nos adaptarmos às novas circunstâncias. Temos que repensar a educação, planejar novamente o ensino e a aprendizagem e implantar tudo de novas maneiras sob novas circunstâncias. É necessária uma reorganização estrutural ampla do ensino e da aprendizagem.

A partir disso, muitos são os desafios colocados no contexto educacional. A reestruturação colocada por Peters (2004) diante da transição (Nóvoa, 2009) exige reflexão que resulte em mudanças. No entanto, há questões primordiais a serem tratadas: a falta de investimento público, a baixa remuneração dos professores, as diferenças geracionais, as tecnologias na Educação, e um tema que é muito recorrente e fundamental – a formação de professores.

Como esses sujeitos podem/devem atuar em cenário tão complexo? Foram formados para tal?

Além da formação inicial, a formação continuada de professores é pauta crucial na educação e segue sendo reiteradamente discutida, o que reflete sua relevância. Ao pesquisar apenas na base de dados da Capes as palavras “formação continuada, professores”, imediatamente aparecem 4.074 trabalhos, afirmando sobre sua necessidade, seus desafios e suas mais diferentes facetas. A grande maioria das discussões versa sobre a formação continuada de professores das escolas. No entanto, já há muitas discussões em torno da formação continuada de professores universitários. Esse tema é importante, porque apenas um olhar rápido sobre esses sujeitos evidencia que a grande maioria é bacharel, o que reflete em lacunas na sua formação pedagógica e na atuação docente, gerando dificuldades na adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio (Rivas et al., 2007).

Tal profissional, ao entrar na universidade, deixa de ser apenas um bacharel de sua área para tornar-se um professor. É a partir da sua experiência em sala de aula que deverão ser constituídas as múltiplas identidades que existem na profissão e seu perfil profissional docente, sempre como processos em desenvolvimento (Nóvoa, 2017). E, talvez, ao se formar profissional na (ou apenas pela) experiência, nem sempre esse perfil será pedagógica e didaticamente mais adequado. Assim, a formação continuada na universidade deveria dar conta das questões pedagógicas desse profissional.

A partir do que vim descrevendo, em função das mudanças no cenário educacional, das lacunas formativas dos professores e novas necessidades dessa sociedade, os professores estão enfrentando dificuldades, e muitos deles não conseguem responder a esses desafios. Conforme afirma Nóvoa, “a crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento” (2009, p. 77). Apesar de Nóvoa (2009) estar tratando da discussão dos professores de escola, ela se estende à universidade, pois as dificuldades de ensino são proporcionalmente iguais.

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação continuada de professores na universidade e indicar as potencialidades de uma “formação colaborativa”. O trabalho aqui apresentado se caracteriza por uma revisão bibliográfica explicativa, que versa sobre a formação continuada de professores universitários, embasada em uma dissertação, bem como em livros e artigos

relacionados ao tema em questão. Gil (1991) aponta que a revisão bibliográfica é elaborada a partir de materiais bibliográficos, artigos e periódicos.

Este artigo alude a uma experiência de “formação colaborativa” feita a partir de uma pesquisa-ação.¹ Esta aconteceu em 11 encontros com a participação de quatro professores universitários (Sargas, Izar, Girtab e Chertan)² e a pesquisadora. Nesses encontros, a partir da leitura do texto de Juan Ignacio Pozo (2002), *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*, e de algumas referências a conceitos de Vygotsky (2007, 2008), aconteceram debates e reflexões.

Os professores participantes foram desafiados a pensar a partir de uma disciplina que ministravam, sobre suas práticas na modalidade EaD. Depois de uma apresentação de como organizavam essa disciplina, nos primeiros encontros, com o posterior estudo dos autores citados e reflexões, propus que refizessem suas propostas de aula na modalidade, que foram apresentadas nos últimos encontros. Dois deles buscaram reformular suas propostas de aula, apresentadas nas primeiras reuniões, e dois as mantiveram. Aqui, apresentarei um de cada grupo, por serem mais representativos em relação à reflexão a partir da “formação colaborativa”.

A universidade e o desafio da formação continuada de seus professores

Ao partir de um campo de análise tão amplo, como a sociedade em transição e as crises brasileiras, para chegar à formação continuada de professores universitários, quero ressaltar a importância dessa instituição nesse contexto desafiador. A universidade, como o próprio nome diz, açambarca o universo das ciências da vida e precisa buscar refletir sobre as questões que surgem nesses contextos de crise, a partir dos diferentes olhares que também a fazem “diversidade”.

Assim, os desafios da sociedade são os desafios da universidade – se ela produz conhecimento, precisa buscar reflexões às questões colocadas pela sociedade. No dia a dia dessa instituição, as questões da Educação se colocam

¹ Este artigo foi feito a partir da dissertação de mestrado intitulada *Processos de ensino e aprendizagem na modalidade de EaD: uma discussão a partir da compreensão de professores*, apresentada no programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ.

² Nome fictício usado para os professores.

não só como tema de reflexão, mas também como realidade vivida. Por exemplo, ao mesmo tempo em que as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) são parte das aulas, causando, muitas vezes, desconforto aos professores, estes deveriam estar refletindo sobre o impacto dessas ferramentas no seu trabalho e construindo conhecimento sobre elas. Nesse sentido, Barqueiro (2007, p. 12) afirma: “a Instituição educacional deve repensar o seu papel e função, pois não mais cabe perceber o espaço educacional como lugar à parte da sociedade e o conhecimento como algo estanque e descontextualizado”.

Ao estabelecer essa relação direta da universidade com os desafios atuais da sociedade, a formação de professores universitários se complexifica. É necessária, assim, uma reflexão epistemológica sobre o trabalho docente. Este deve dar conta de propostas pedagógicas que abordem essa nova realidade, “conectada” e globalizada, na qual os conteúdos estão a um clique, disponibilizados de forma mais dinâmica e atraente que um PowerPoint ou aulas expositivas. A complexificação dessa atividade é explicitada:

A atividade docente no cotidiano exige decisões imediatas, que passa pela relação professor-aluno, relação com o saber, por aspectos comunicacionais e afetivos de grupo, além dos racionais, em um processo de formação de pessoas. Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. [...] O trabalho docente, que se constitui e transforma-se no cotidiano da vida social, implica o professor possuir um controle e uma autonomia, mesmo que relativos, sobre o seu processo de trabalho, uma vez que organiza e dirige o espaço para o ensino. O trabalho do professor possui uma totalidade, pois é um trabalho inteiro ainda que possa ser decomposto metodologicamente (Rivas et al., 2007, p. 5).

No entanto, à contramão da realidade complexificante, parece que a universidade está cada vez mais se individualizando. O professor atua em torno de um eixo individual, com sua turma, suas pesquisas, buscando sua formação pessoal (Rivas et al., 2007). A formação na universidade acaba, em geral, acontecendo por palestras, onde há pouco espaço para o sujeito falar de suas dificuldades ou refletir sobre seu trabalho. Nesse sentido, um dos professores participantes da formação continuada colaborativa afirmou:

Isso que nós estamos fazendo aqui, a gente reclama de toda sexta ter o compromisso [se referindo aos encontros da pesquisa], mas ao mesmo tempo é o tempo em que nós estamos refletindo, porque é o momento que nós estamos nos dando para pensar, tempo que não temos normalmente (Sargas, 2016).

Nesse sentido, a formação continuada de professores deveria ter um papel importante como espaço de reflexão do professor sobre seu trabalho. Isso porque ela é entendida como “um processo que capacita professores no local de trabalho, oferecendo educação permanente, com apropriações de muitas competências, enriquecendo sua prática” (Teixeira, 2010, p. 2) e, aqui, poderia acrescentar, a partir de sua prática. No entanto, é comum a seguinte situação:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 2009, p. 23).

Ao concordar com esse entendimento de Nóvoa, a “formação colaborativa” coloca-se como uma possibilidade/alternativa à universidade. Neste trabalho, ela é referida a partir da experiência feita pela pesquisa-ação. Isso porque o processo desse tipo de formação deverá significar reflexão e aprendizados para os professores, e para isso acontecer é necessário que aconteça uma reflexão dos professores sobre o seu próprio fazer.

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 19).

Assim, a “formação colaborativa” é entendida como uma potência concreta nas universidades e que não necessita de maiores investimentos financeiros ou agentes externos. É vista como agente transformador, a partir do entendimento de Vygostky (2008), autor que coloca a colaboração do outro (seja professor, seja um interlocutor mais desenvolvido) como fundamental para alcançar ciclos de desenvolvimento e de aprendizagem. Aliado a esse entendimento, Meirinhos (2006, p. 61) afirma que a colaboração

visa à actuação conjunta e comprometida com determinados objectivos, o intercâmbio de informação e a partilha de ideias e de recursos. A colaboração está muito dependente de uma interacção e relacionamento positivos e de valores como a confiança, responsabilidade e respeito mútuo. Ou seja, a actividade colaborativa pressupõe a construção de uma realidade partilhada, vinculada a uma dinâmica relacional, onde são fundamentais os processos reflexivos, de resolução de problemas e de controlo da aprendizagem. A actividade colectiva também não se pode separar da aprendizagem individual, na medida em que a auto-aprendizagem é o suporte da aprendizagem colaborativa.

O autor ainda segue afirmando que “A efectiva implementação da actividade colaborativa, entre professores, pode ser vista como uma forma de facilitar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional” (p. 61). Dessa maneira, além das compreensões prévias, o andamento da discussão nos 11 encontros reafirmou, como veremos, essa possibilidade colaborativa de formação e reforçou um conceito teórico, a partir da ação, com processos reflexivos baseados em um comprometimento do grupo com o objetivo de melhorar uma prática.

A experiência da formação colaborativa na universidade

A experiência de “formação colaborativa”, que aconteceu com quatro professores e a pesquisadora, em 11 encontros, buscou comparar as falas e as propostas de aulas dos primeiros encontros com as dos últimos, buscando ver se havia mudanças/aprendizado a partir da reflexão feita no grupo. Essa

análise foi feita a partir da construção de categorias analíticas sob a análise de conteúdo.³

Nesses encontros, todos os professores participaram ativamente das discussões. Os dois professores que fizeram as alterações nas suas disciplinas foram Sargas e Girtab. As mudanças de ambos dizem diretamente em relação ao tipo de atividades propostas, discutido nos encontros por intermédio de Pozo. Segundo este autor, o tipo de atividade proposta pelo professor definirá o tipo de aprendizado; se repetitivo, trará um aprendizado associativo; se reflexivo, um aprendizado mais construtivo (Pozo, 2004). A seguir, tratei um quadro em relação à pesquisa com os quatro professores, pois ilustra de forma resumida as possibilidades de mudanças, em apenas 11 encontros de reflexão. No entanto, não me deterei na discussão deste, e sim em como ocorreram algumas reflexões importantes de dois sujeitos participantes.

Quadro 1: Comportamento das subcategorias e unidades de contexto

Tema/categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Comportamento
Aprendizagem na modalidade EaD	Repetitiva	Tipo de atividade repetitiva	Pode mudar no decorrer dos encontros.
	Construtiva	Tipo de atividade reflexiva	
Dificuldade dos professores	Processo avaliativo	A forma como fazem a avaliação	
	Atuação na modalidade	Dificuldade de desenvolver propostas didáticas na modalidade EaD	
Visão sobre os alunos	Desinteresse	Não querem participar/não acompanham/leem	Não muda, mas aparecem contradições nas falas sobre os alunos.
	Interesse	Boa participação	

Fonte: a autora (2016).

³ “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado com uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicações muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1997, p. 31).

Ao construir o quadro que expressa uma parte da análise, percebi que o processo reflexivo proporcionou indicativos de mudanças em algumas categorias. Podemos ver que, na categoria aprendizagem na modalidade EaD e nas suas respectivas subcategorias – repetitiva ou reflexiva –, bem como na categoria dificuldade dos professores, na subcategoria processo avaliativo, houve alterações no final do processo de formação colaborativa. No entanto, a partir da análise individual dos professores, a “movimentação” das concepções iniciais não foi comum a todos. Essa contingência nas subcategorias me fez expressar no quadro acima, em relação ao comportamento, uma possibilidade (“pode mudar”).

O processo reflexivo a partir da formação colaborativa

A partir dessa rápida apresentação geral, passo a apresentar os caminhos reflexivos de dois professores. Um deles fez alterações em seu planejamento de aula, e o outro não fez. A escolha desses dois para este trabalho se deu por representarem melhor a relação que busco estabelecer entre a “formação colaborativa” e as possibilidades de reflexão e aprendizado dos professores, logo a potência deste tipo de formação dentro da universidade.

Sargas

O principal movimento reflexivo de Sargas iniciou com uma análise crítica do seu trabalho, no quinto encontro. Isso aconteceu a partir de exposição em PowerPoint, por meio da qual apresentei o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse momento, falei da importância para Vygotsky do trabalho em grupo e de que para o autor, num primeiro momento, a imitação seria importante para a aprendizagem. Sargas (01/04/2016) interrompe:

Mas espera aí!! Não é aí que estamos travando na minha disciplina, o repetir? Eu trabalho em um modelo de orçamento, eles repetem, e daí na Atividade de ontem eles fazem o exercício e acaba sendo uma repetição. Onde eles abstraem? Até precisaria de mais tempo para eles fazerem as atividades. Eu saí pensando sobre isso, na minha próxima aula darei con-

teúdo novo, eu pensei, uma aluna me disse: ‘professor eu gostei muito, mas eu não consegui absorver, eu preciso de mais tempo para isso, para poder entender o que a gente está fazendo’. Ela trabalha no Bradesco e ela é bem interessada.

Com a fala da aluna, associada à discussão de Vygotsky, parece que Sargas percebe que os alunos têm pouca possibilidade de avançar nas reflexões nas suas aulas. Ele percebe que os alunos não conseguem “abstrair”, ou sair da repetição, dos cálculos.

Mais adiante, Sargas (01/04/2016) fala de uma ideia que teve para as aulas do presencial e, na sequência, segue:

E aí eu estava *pensando* no que o prof. Girtab falou, ‘Como fazer isso no EAD?’. Ele falou do *Fórum* de discussão. Não é frustrante perceber que o aluno não entendeu, não compreendeu? Eu não consigo ficar indiferente! Então isso que a Caroline me disse ‘não tem tempo para pensar’ [se referindo à fala da aluna relatada acima] vai sempre [desafiar].

Sargas parece estar incomodado com a sua forma de dar aula. Nessa intervenção, ele começa a manifestar algo como uma nova consciência sobre o seu trabalho de ensino e parece descrever sua dificuldade em fazer os alunos refletirem. Ele percebe que há uma consequência no aluno a partir do que propõe, ou não propõe, pelo que a aluna relata. Essa fala exemplifica também uma partilha ou um diálogo profissional, a saída apontada por Nóvoa (2009), para processos de formação assertivos. Os momentos dos encontros de “formação colaborativa”, que colocam a disciplina em discussão, parecem ter ajudado o professor a refletir com mais tempo sobre seu trabalho, e reflexo disso é que sua análise sobre a EaD é motivada a partir da fala de Girtab.

No sexto encontro, Sargas parece fazer uma análise bem crítica de sua disciplina, ao ler sobre o treinamento técnico:

[...] costuma ser iniciado com a apresentação de algumas instruções e/ou um modelo de ação. As instruções serviriam não só para fixar o objetivo da atividade (a meta para a qual se orienta o procedimento, segundo a definição), como principalmente para especificar em detalhe a sequência de passos e ações que devem se realizar (Pozo, 2007, p. 230).

Após a leitura, quando é aberto para a discussão, Sargas comenta: “na verdade, olhando aqui e pensando, a gente está reproduzido um conhecimento técnico” (Sargas, 04/04/2016). Izar intervém: “Mas a gente tinha essa clareza!” (04/04/2016). E Sargas (04/04/2016) segue:

Na verdade, a gente está discutindo, explicitando e vendo que é possível, nas nossas disciplinas, avançar para mudar isso [referindo-se a sua recém análise em relação a reprodução do conhecimento técnico]. Além de eu ter um aprendiz novato, com domínio técnico, ele deve ter também o domínio estratégico. Ele deve saber chegar lá na empresa e implantar um orçamento. Deve ter um conhecimento técnico com as variáveis que eu ensinei em sala de aula, em EaD, com atividades e exercícios, que permitam ele saber como implanta e trabalha, na empresa, como faz uma análise financeira.

Nessa fala, é possível perceber que o professor está pensando sobre seu trabalho ao ensinar seu conteúdo específico. Refletir e melhorar esse trabalho pode significar tanto o desenvolvimento profissional, quanto da instituição, conforme Meirinhos (2006).

No oitavo encontro, depois da leitura de Pozo (2002) sobre “estratégias de aprendizagem”, que trata especialmente da diferença entre uma aprendizagem por associação, tida como “As estratégias mais simples, de repetição, se apoiaram numa aprendizagem associativa e serviram para reproduzir mais eficazmente um material, normalmente informação verbal ou técnica rotineiras” (p. 242) de uma aprendizagem por reestruturação:

A compreensão de um material de aprendizagem é facilitada quando o aprendiz utiliza procedimentos de compreensão e organização conceitual, tanto no discurso oral como escrito, voltados para o estabelecimento de relações conceituais entre os elementos do material e entre estes e os conhecimentos prévios do aprendiz (p. 243).

Os professores estavam fazendo uma discussão sobre o assunto, quando Girtab (04/04/2016) comenta:

Ler o texto e interpretá-lo, eu acho que esse é o gargalo, porque o que acontece nas provas quando tem lá... Eles reclamam que o conteúdo é diferente do que eles estão discutindo em sala de aula, porque eles não leram o texto e transferiram para o cotidiano, então ‘ah o índice que o professor deu é diferente então ela já fez diferente’. Eles não sabem a origem do índice.

Nesse instante, Sargas parece ter um *insight* e responde “Talvez porque a gente está trabalhando só no primeiro [se referindo a forma de aprendizado por associação], na questão simples só repetir, repetir, repetir. Será que não?” (Sargas, 04/04/2016).

Essa intervenção de Sargas parece muito significativa. Ela é resultado do conjunto de reflexões que o professor vinha fazendo desde a análise crítica sobre sua disciplina nos primeiros encontros em que começamos a discussão, até as possibilidades de mudança que poderia fazer. Ao compreender que não existe uma só forma de aprendizagem, ele, mais uma vez, faz a análise sobre a sua disciplina e parece chegar a um entendimento muito importante no oitavo encontro – isto é, depois de reflexões: o de que poderia produzir um diferencial na sua proposta de ensino. Essa fala também afirma uma apropriação a partir da reflexão do professor sobre seu próprio trabalho, apontando para possibilidades concretas de mudanças no campo profissional (Nóvoa, 2009).

Assim, pudemos perceber um desenvolvimento de Sargas, que partiu da análise criticando seu trabalho para a reflexão sobre as possibilidades que poderia desenvolver na disciplina. Ele construiu uma importante convicção: a escrita é uma “grande mudança”. Pela análise de como trabalhava, com perguntas relacionadas ao resultado numérico, e a proposta atual, com perguntas de análise, evidencia-se uma mudança importante para a mobilização da reflexão do aluno. Junto com essa questão, a possibilidade de interação que ele visualiza a partir de turmas menores pode potencializar o aprendizado dos alunos.

Ainda em relação ao processo reflexivo de Sargas, poderia sugerir que, para além das teorias discutidas, é especialmente a interação que houve, entre o professor e os demais participantes, destacando os questionamentos colocados por Girtab, no processo de “formação colaborativa”, que se coloca como fundamental para suas reflexões e a construção das mudanças na sua disciplina. A trajetória de Sargas afirma a importância da colaboração e reafirma a importância do diálogo entre os pares sobre seu trabalho na formação docente.

Izar

Izar foi um professor que não apresentou mudanças ao final de sua disciplina, conforme já disse. No entanto, é interessante analisar seu processo reflexivo durante a experiência de “formação colaborativa”. Isso porque foi um professor que esteve presente em todos os encontros e, de forma geral, centrou-se na discussão proposta, dialogando com os colegas. Seria possível compreender por que ele, que participou das discussões, não fez mudanças em sua disciplina? Ou ainda, não apresentar mudanças concretas na proposta de aula significa que não refletiu sobre seu trabalho? A partir do seu caminho reflexivo, buscarei encontrar essa resposta.

A primeira fala que trago de Izar é do quinto encontro. Girtab estava fazendo a discussão em relação à reflexão: “Quando não existe reflexão, não avança a questão da construção do conhecimento, esse é o papel da Universidade para mim” (01/04/2016). A partir dessa fala, Izar responde: “Mas eu acho que não é só o aluno, mas, às vezes, o docente também está limitado a esta condição, entende? E digamos assim, começa a se repetir as mesmices” (01/04/2016). Nessa fala, Izar faz uma análise dos professores em geral, afirmando que eles, tanto quanto os alunos, também têm dificuldade de construir processos reflexivos na universidade. Dessa maneira, mesmo que ainda não fale de si, ele demonstra a preocupação com o papel da universidade em ser espaço de reflexão, apontando a dificuldade dos professores nisso.

No oitavo encontro, depois das combinações de agenda dos nossos encontros, fomos ler em Pozo (2002) as estratégias de aprendizagem por *repetição* ou *elaboração e organização*. Com o fim da leitura, Izar inicia a discussão:

A minha dúvida aqui é, qual é mais efetiva provavelmente por reestruturação, provavelmente né? E eu percebo assim, o nosso colega Girtab tem essa capacidade muito fácil de reestruturar a partir de algo, desculpa vou usar teu nome, não quero usar em vão também [ironiza, brincando]. Mas eu ainda preciso primeiro fazer a associação, repetição, sublinhando copiando, quando eu faço isso, depois eu consigo fazer algo por reestruturação. Eu tenho ainda, talvez seja uma questão, para desenvolver. Não sei se é uma habilidade que se consegue desenvolver, ou se é das

características pessoais, no texto isso não trata exatamente isso. Qual é a mais? (Izar, 29/04/2016).

O professor Izar, nessa fala, além da dúvida apresentada em relação às teorias de aprendizagem, também faz uma análise sobre como ele constrói a sua aprendizagem. Um processo, pelo que diz, um pouco mais lento, inclusive se comparando a Girtab. Esse é um elemento importante em direção a uma análise pessoal sobre seu trabalho. Como vimos em Sargas, foi a partir de uma autocrítica que ele consegue repensar sua disciplina. Também exemplifica uma reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho (Nóvoa, 2009).

Ainda nessa discussão, um pouco mais adiante, o professor Girtab fala de uma experiência em outra disciplina na modalidade EaD. Nesse caso, acredita que foi importante, no sentido de construir um processo de aprendizagem partindo daquilo que o aluno já sabia, para a elaboração e a aprendizagem significativa (Pozo, 2002). Na sequência, Izar comenta sobre seu trabalho, no diálogo que segue:

Izar: eu diria assim, na sala de aula, nas minhas disciplinas, eu não sei se a gente consegue passar da elaboração do simples, para complexas, olha!? Formar analogias ler textos é uma coisa bem...

Pesquisadora: e no EAD?

Izar: é no EaD, fora o livro texto é bem raro a gente conseguir convencer alguém a buscar novas informações, ou fazer com que eles acessem esses novos parâmetros a partir do colocado (29/04/2016).

Nessa fala, destaco inicialmente a análise que Izar faz sobre seu trabalho e a dificuldade percebida em “passar da elaboração simples para complexas”. Há, então, indícios de que ele admite a dificuldade em construir processos significativos de aprendizagem e a condição sua de construir processos “simples”. A partir das discussões que vinham ocorrendo, poderia sugerir que as elaborações simples são os processos por repetição, apontado na teoria estudada.

Quando Sargas faz o questionamento sobre sua forma de trabalho, desconfiando de que ele propõe apenas a repetição, Izar responde conforme segue:

Sargas: talvez porque a gente está trabalhando só no primeiro, na questão simples só repetir, repetir, repetir. Será que não?

Izar: é, foi o que eu disse, eu também não sei se eu consigo ultrapassar isso chegar até a... Aliás, a meta sempre é a reestruturação, pensando inclusive que eles consigam formar uma ideia de conceitos de rede de conceitos, mas não sei se chega passar disso (29/04/2016).

Mais uma vez, parece que Izar expõe sua dificuldade em oportunizar processos mais reflexivos aos estudantes. Ele concebe como objetivo, mas não consegue afirmar a possibilidade de efetivar isso.

As falas de Izar nos apontam para questões que poderiam ser indícios analíticos de seu processo reflexivo. Parto da questão inicial, de que o professor não alterou sua proposta de trabalho. No entanto, podemos ver que no último encontro o professor fez análise a partir do seu trabalho no ensino EaD e sua dificuldade de produzir processos de aprendizagem mais construtivos.

Uma possibilidade de leitura dessa não alteração no seu plano de aula é partir da sua própria explicação, sobre seu processo de aprendizado mais demorado, por meio da qual ele precisa “sublinhar, repetir, fazer associação”. Esse processo de tomar consciência de como aprende é fundamental, pois o professor parece construir um metaconcehecimento.⁴ Isso explicita o que Meirinhos (2006) afirma sobre a colaboração, em que a atividade coletiva não pode separar da individual, pois a autoaprendizagem é suporte para o coletivo.

Ao identificar que suas análises críticas de seu trabalho aconteceram no último encontro, antes das apresentações finais das disciplinas, poderia apontar como um entendimento plausível de que talvez não teria dado tempo de o professor elaborar melhor suas reflexões. Talvez o professor Izar precisaria de mais tempo para refletir sobre seu trabalho e pensar nas mudanças necessárias em sua disciplina, além de precisar de um estudo mais apurado no material discutido nos encontros.

Outra análise possível é a de que o professor fez uma escolha consciente de não fazer nenhuma alteração na sua proposta de aula, já que ele identificou

⁴ Um saber sobre o que sabemos, que pode nos ajudar a tomar consciência do nosso funcionamento cognitivo. “[...] essa reflexão consciente sobre os processos e produtos cognitivos deve, de algum modo, nos proporcionar melhores instrumentos cognitivos para intervir nesses processos e modificá-los” (Pozo, 2002, p. 158).

que não consegue fazer um processo de aprendizado construtivo. Nesse ponto, não tenho elementos para supor os motivos de sua escolha. No entanto, independentemente do que for, fica evidente a reflexão a partir do diálogo com outros.

Esses dois exemplos de Sargas e Izar podem sugerir que os processos de formação de professores deveriam garantir espaços de diálogos e análise entre os pares sobre o próprio trabalho. Assim, considerando a trajetória dos professores nesses 11 encontros, poderíamos identificar alguns estágios em relação à “formação colaborativa” que reflita em mudanças. As etapas que exprimem o caminho reflexivo que o professor deveria fazer são: a) espaço de diálogos e/ou leituras, ou leituras com posterior diálogo, que permitam olhares críticos e questionadores sobre o objeto que se coloque para estudo; b) compreensão e autoconsciência dos questionamentos pelos sujeitos participantes; c) elaboração dos seus próprios questionamentos, a partir de uma análise crítica sobre seu trabalho; d) com base em um desafio, a construção de alternativas ao objeto, fundadas em um olhar crítico ao próprio trabalho. Nesse sentido, alvitro que uma proposta de construção de planejamento alternativo de disciplinas, para ser eficiente, deveria considerar esses estágios.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos refletir sobre a formação continuada de professores na universidade e indicar as potencialidades de uma “formação colaborativa”, mostrando parte de uma experiência de pesquisa-ação ocorrida com quatro professores universitários. Os apontamentos feitos neste trabalho nos permitem afirmar que a colaboração pode propiciar reflexões importantes a partir do tema discutido. No trabalho, trouxe a discussão de um planejamento de aula para uma disciplina EaD, e no processo de discussão dos encontros fica evidente o movimento reflexivo e de aprendizado dos professores. As reflexões trazidas do professor Sargas, ao longo do processo, junto às mudanças nas propostas de atividades, é o que melhor ilustra essa possibilidade.

Ficou bastante evidente que os processos de mudança que ocorreram em Sargas foram resultado, inicialmente, das reflexões propostas pelos demais participantes. Isso reafirma o objetivo da colaboração, de partilha de ideias, e a possibilidade de desenvolvimento profissional. Posterior aos questionamentos, esse professor começa a demonstrar uma autoconsciência a respeito do

seu trabalho e passa, ele mesmo, a fazer questionamentos sobre como elabora as suas propostas de atividades.

As reflexões de Izar, apesar de não demonstrar mudanças em suas atividades, explicitam também o papel da “formação colaborativa”. Com um desenvolvimento um pouco mais demorado, nas últimas reuniões, ele parece iniciar o mesmo caminho que Sargas percorreu já nos primeiros encontros.

A “formação colaborativa” mostrou-se eficiente como processo reflexivo, na medida em que os professores pararam para pensar sobre seu trabalho. Os processos isolados de trabalho e reflexão, que se constituíram na universidade, dificultam o trabalho dos professores e os deixam mais inseguros. A reflexão entre os pares poderia ser um espaço para o profissional falar das dificuldades, avaliar, trocar experiências e acabar com o isolamento, fortalecendo seu trabalho e, por consequência, a instituição.

A crise da sociedade contemporânea que afeta a Educação exige de instituições como a universidade respostas ou reflexões. A tarefa dos professores, seja no ensino, na pesquisa ou extensão, se complexifica. Não há receitas, é preciso refletir, discutir, mudar as práticas e avaliar as mudanças. A formação de professores pode se constituir como esse espaço reflexivo e de apoio se for pensada a partir da realidade desses sujeitos. Nesse sentido, a “formação colaborativa” coloca-se como uma perspectiva às universidades ao possibilitar reflexões e mudanças pedagógicas.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARQUEIRO, Josana Fernandez. “O docente do ensino superior: formação, desafios e perspectivas”. In IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007. *Formação de professores para o ensino superior. Relatos*. São Paulo, 2007.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Liberaf, 1988.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

- MARTINS, Mariane Denise. *Processos de ensino e aprendizagem na modalidade de EaD: uma discussão a partir da compreensão de professores* (dissertação). Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul, 2017.
- MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua* (tese). Universidade do Minho, 2006.
- NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. Firmar a professora como posição, afirmar uma profissão docente. São Paulo, v. 47, n. 166, pp. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em <https://bit.ly/2CBxC1Y>. Acesso em: 20 out. 2017.
- PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Atmed, 2002.
- RIVAS, Noeli Prestes Padilha et al. “Novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior”. In IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007. *Formação de professores para o ensino superior*. São Paulo, 2007.
- TEIXEIRA, Cristina Barra. “O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica”. In VI Encontro de Pesquisa em Educação, Piauí, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_27_2010.pdf.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.