

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

Selma Rodrigues de Souza

**A formação docente em uma proposta inovadora:  
um estudo na formação inicial de professores da educação básica**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO**

**2016**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

Selma Rodrigues de Souza

**A formação docente em uma proposta inovadora:  
um estudo na formação inicial de professores da educação básica**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, como exigência parcial para obtenção do título de mestre sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

**SÃO PAULO**  
**2016**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe Maria e ao meu pai Jorge, queridos amigos que tanto fizeram por minha educação e sempre com amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização desse trabalho.

À minha família, sempre pronta a me ajudar em minhas empreitadas:

À minha mãe Maria Rodrigues de Souza e meu Pai Jorge Brito e Souza, por terem durante a vida toda e ainda hoje “a esta altura do campeonato” ajustado suas vidas para que eu pudesse estudar, por viverem com felicidade todas as minhas conquistas e por terem me ensinado o valor da educação.

À minha irmã Sandra Rodrigues de Souza, pelo incentivo, pelas revisões, pelas dicas de textos e informações oportunas que tanto me ajudaram nesta pesquisa e pelo auxílio financeiro.

À minha irmã Silvana Rodrigues de Souza, por vir em socorro e assumir inúmeras tarefas nas três últimas (e puxadas) semanas finais deste trabalho e pela confiança em ter sido minha fiadora.

Ao meu irmão Sérgio Rodrigues de Souza, também socorrista, que esteve presente naquele momento em que o pesquisador mais pesquisa da tecnologia e ela falha.

Aos Professores:

Professores do PED pela dedicação que todos, sem exceção, têm para com o curso o que tornou possível a promoção de aprendizagens significativas para mim.

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, minha orientadora, por sua orientação nesta pesquisa, seu auxílio na escolha do tema e dicas de leitura.

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, pela gentileza em aceitar-me no seu curso ministrado em outro programa, por compartilhar de forma generosa seus profundos conhecimentos em educação no ensino superior e em inovação, e pelas contribuições na banca de qualificação, que tanto me ajudaram a estruturar esta pesquisa.

Profa. Dra. Elvira Maria Godinho, pelas contribuições na banca de qualificação, pelo interesse, disponibilidade e prontidão em auxiliar-me de diversas formas e pelas dicas oportunas na condução deste trabalho.

Aos amigos:

Ao amigo Lourenço Pina Jr., pelas conversas sempre incentivadoras e pelas assistências pontuais em questões importantes para a realização deste trabalho.

Ao amigo José Luiz Augusto Cruz, pela amizade, pela boa companhia e pela prontidão em ajudar.

À amiga Lilian Della Torre Sousa Cabral, companheira de turma que, sendo a primeira a finalizar o trabalho desde o projeto de qualificação, não se furtou a compartilhar informações precisas e esclarecer dúvidas sobre os procedimentos acadêmicos.

Aos demais colegas de turma, que tanto somaram com suas contribuições nos debates em aula.

Aos amigos que entenderam minha ausência, meu cansaço e estresse e cada um ao seu modo me incentivaram na conclusão deste trabalho.

Aos professores e gestor entrevistados, pela prontidão em participar da pesquisa e por suas valiosas contribuições.

Ao Edson Aguiar, secretário do PED pela prontidão em responder dúvidas e resolver problemas.

À CAPES pela bolsa integral que subsidiou minha participação no curso, tornando possível a conclusão deste trabalho.

A todos muito obrigada e meu abraço!

## RESUMO

SOUZA, S. R. *A formação docente em uma proposta inovadora: um estudo na formação inicial de professores da educação básica*. Dissertação - Mestrado em Psicologia da Educação. São Paulo-SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, 2016.

A presente pesquisa está inserida no âmbito da formação de professores para a educação básica e tem como foco um modelo formativo alternativo, que vem sendo desenvolvido nos cursos de formação inicial de professores em uma IES privada de São Paulo. Foi estabelecido como objetivo investigar esse modelo procurando responder às seguintes questões: que elementos se apresentam como diferenciados e inovadores? Que aspectos de formação atingem e por quais meios? Como caminho metodológico para este estudo, optei pela abordagem qualitativa de caráter exploratório, na modalidade estudo de caso. Para a coleta das informações foram utilizados dois procedimentos: questionário de caracterização e entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes foram três professores das licenciaturas em Matemática e em Letras e um gestor, atuantes na instituição. Autores como: André, Barreto, Carbonell, Gatti, Keller-Franco, Masetto, Moran, Nóvoa e Thurler deram suporte teórico conceitual a esta pesquisa, contribuindo com suas ideias sobre cursos de licenciatura, formação de professores e inovações em educação. A análise dos dados apontou o caráter processual da inovação que caracteriza a proposta educacional estudada. A experimentação de novas práticas e de novas metodologias é recorrente na atividade dos professores. O compartilhamento de experiências entre os pares e as discussões nos grupos, subsidiam e apoiam os professores na estruturação de novas práticas. As novas metodologias e tecnologias vêm sendo utilizadas em função do novo perfil de aluno e professor e das novas relações de ensino aprendizagem. Verificou-se ainda que a cultura de inovação é retroalimentada na Instituição à medida que novas práticas são compartilhadas entre os professores em grupos de discussão e reuniões sistematizadas.

**Palavras-chave:** Curso de Licenciatura. Formação de professores. Inovações. Modelos formativos em licenciaturas

## ABSTRACT

SOUZA, S. R. *The teacher training in an innovative proposal: a study on the initial training for basic education teachers.* Dissertation - Masterin Educational Psychology. São Paulo-SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, 2016.

This research is included in the training for basic education teachers and focuses on an alternative training model that is being developed in initial training courses for teachers in a private IES institution in São Paulo. It was established as an objective to investigate this model seeking to answer the following questions: which elements are presented as differentiated and innovative? What aspects of training reach and by what means? As a methodological approach for this study, I chose the qualitative approach exploratory and the case study method. To collect the information was used two procedures: characterization questionnaire and semi-structured interview. The subjects were three graduation professors of Mathematics and Letters and a manager, which work in the institution. Authors such as André (date at all), Barreto , Carbonell, Gatti, Keller- Franco, Masetto, Moran, Nóvoa and Thurler gave conceptual theoretical support to this research, contributing with their ideas about graduation courses, teacher training and innovations in education. The data analysis indicated the procedural character of innovation that characterizes the educational proposal studied. The experimentation of new practices and new methodologies recurs in the activity of teachers. The sharing of experiences among peers and discussions in groups, subsidize and support teachers in the structuring of new practices. The new methodologies and technologies have been used due to the new student profile and teacher and new teaching and learning relations. It was also found that the culture of innovation is fed back in the institution as new practices are shared among teachers in discussion groups and systematized meetings.

**Keywords:** Graduation Courses. Teacher training. Innovations. Training models for Graduation.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - NÚMERO DE ALUNOS E DOCENTES DA INSTITUIÇÃO .....	52
QUADRO 2 - ESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO .....	52
QUADRO 3 - SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....	54

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – BREVE PANORAMA DAS LICENCIATURAS NO BRASIL .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 – O CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 – A CRISE NAS LICENCIATURAS .....</b>	<b>21</b>
<i>1.2.1 – Perspectivas para a formação docente .....</i>	<i>26</i>
<b>1.3 – CENÁRIO DE INOVAÇÃO NAS LICENCIATURAS .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 2 – INOVAÇÃO E PROPOSTAS INOVADORAS NAS LICENCIATURAS .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 – CONCEITO TEÓRICO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 – INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 – PRÁTICAS INOVADORAS EM LICENCIATURAS.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 3 – PROCESSO DE PESQUISA .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 – A ABORDAGEM.....</b>	<b>45</b>
<i>3.1.1 – Levantamento bibliográfico.....</i>	<i>45</i>
<i>3.1.2 - Pesquisa qualitativa: o estudo de caso .....</i>	<i>46</i>
<b>3.2 – CENÁRIO DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>48</b>
<i>3.2.1 – Breve histórico da instituição.....</i>	<i>49</i>
<i>3.2.2 – A instituição no momento da pesquisa .....</i>	<i>52</i>
<b>3.3 – OS SUJEITOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>54</b>
<i>3.3.1 - Critério de seleção dos sujeitos participantes .....</i>	<i>54</i>
<b>3.4 – PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>55</b>
<i>3.4.1 – Questionário de caracterização .....</i>	<i>55</i>
<i>3.4.2 – Entrevistas .....</i>	<i>56</i>
<i>3.4.3 – Tratamento de informações .....</i>	<i>58</i>
<b>CAPÍTULO 4 – A VOZ INSTITUCIONAL .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 – A CONVERSA COM O GESTOR.....</b>	<b>60</b>

<b>CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>68</b>
<b>5.1 – A VOZ DOS PROFESSORES .....</b>	<b>68</b>
5.1.1 – <i>A concepção de inovação: como os professores entendem inovações.....</i>	68
<b>5.2 – O CARÁTER DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA.....</b>	<b>71</b>
<b>5.3 – CONSTRUÇÃO INTERPARES.....</b>	<b>72</b>
<b>5.4 – FORMAÇÃO E CULTURA FORMATIVA DO PROFESSOR FORMADOR .....</b>	<b>74</b>
<b>5.5 – O PROFESSOR FORMADOR: VALORES, CRENÇAS E MUDANÇAS DE PARADIGMAS.....</b>	<b>77</b>
<b>5.6 – UM NOVO PROFESSOR, UM NOVO ALUNO E UMA NOVA RELAÇÃO DE ENSINO APRENDIZAGEM .....</b>	<b>81</b>
5.6.1 - <i>O protagonismo do aluno.....</i>	84
5.6.2 – <i>Aprendizagem colaborativa.....</i>	85
5.6.3 – <i>Relação professor aluno.....</i>	85
5.6.4 – <i>O Feedback dos alunos .....</i>	86
<b>5.7 – UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS INOVADORAS E NOVAS METODOLOGIAS. 87</b>	
5.7.1 – <i>O ensino híbrido .....</i>	87
5.7.2 – <i>A avaliação personalizada .....</i>	88
5.7.3 – <i>Sala de aula e os novos espaços.....</i>	90
5.7.4 – <i>Articulação de disciplinas dentro do currículo.....</i>	92
<b>5.8 – O PREPARO DO ALUNO PARA A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido objeto de discussão recorrente entre os pesquisadores contemporâneos da educação por se tratar de tema-chave em meio ao emaranhado da problemática educacional atual.

Alguns indicadores (BRASIL, 2014) apresentam uma educação básica deficitária, com a persistência de altas taxas de analfabetismo, analfabetismo funcional, repetência, evasão, distorção idade-série, entre outros. Problemas relacionados ao acesso, à permanência e ao desempenho educacional nos diversos níveis e modalidades da educação básica apontam para a complexidade da tarefa de garantir uma educação básica equânime e de qualidade.

O aumento da qualidade e da equidade no campo educacional depende de várias ações. Contudo, um dos pontos nevrálgicos está ligado à criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes (ABRUCIO, 2016).

Nesse contexto, o aluno que chega ao ensino superior, nos cursos de formação para professor, não raro apresenta conhecimentos e habilidades insuficientes para atender às demandas do curso, o que repercutirá de forma direta em sua formação e, conseqüentemente, em sua atuação profissional.

Os alunos que chegam aos cursos de licenciatura, em especial, são, em sua maioria, alunos advindos do sistema público de ensino, apresentam perfil socioeconômico desfavorável, são, na maioria, pertencentes a famílias das classes mais baixas. Têm apresentado um baixo desempenho em diferentes avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem – Inep/MEC), apresentam dificuldades com língua portuguesa, com leitura, escrita e compreensão de texto. Trata-se, portanto, de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior, em função das restrições financeiras, que tiveram pouco acesso a livros, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens, restringido assim seu universo cultural (TARTUCE, NUNES e ALBIERI, 2010).

Em contrapartida, o perfil desse aluno também apresenta características próprias dos nascidos na era digital, em que o uso de múltiplos recursos tecnológicos é habitual. Estão continuamente conectados e têm acesso rápido a uma enormidade de informações e de formas

de aquisição de conhecimento. Esses alunos são denominados de *Homo Zappiens* por Wim Veen e Ben Vrakking, que argumentam que a sociedade está em constantes mudanças e a força que move as transformações sociais são as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Por consequência, educar alunos que se desenvolvem em uma sociedade que se estrutura nessas novas tecnologias é uma tarefa difícil e arriscada, uma vez que esses enfrentam dificuldades em se ajustar ao sistema educacional atual, dadas suas íntimas relações com a tecnologia. A tecnologia se apresenta como parte da sua personalidade (GARCIA e PETARNELLA, 2010).

Como consequência do perfil deste aluno surgem novas questões quanto ao papel das Instituições de Ensino Superior (IES), quanto ao papel e a atuação do professor, quanto ao papel e a atuação do aluno e quanto aos modelos formativos que as IES vêm desenvolvendo em suas formações.

A qualidade da formação do professor mantém estreita relação com a qualidade da educação básica. Dessa forma, a revisão dos modelos vigentes na formação de professores tem sido destaque entre os muitos apontamentos encontrados nos estudos sobre a qualidade da educação, pois ainda predominam padrões antigos, arraigados, repetitivos e práticas acríticas dos modelos formativos. Tal formato reproduz uma pedagogia desvinculada da realidade e, portanto, ineficaz para atender às necessidades formativas e subsidiar a atuação profissional qualificada para fazer frente às demandas sociais contemporâneas, dando respostas mais eficazes para a realidade da educação básica brasileira.

O encontro com o tema

Ao olhar, de forma retrospectiva, para minha formação inicial e para meu percurso na docência, identifico inquietações e reflexões que irão reverberar neste estudo.

Minha atuação docente teve início de forma inusitada, em 1983, aos 14 anos de idade, quando, por iniciativa própria e sem a formação necessária, me ofereci para trabalhar em uma escola de educação infantil. Exerci a função de professora de pré-escola e conduzi a classe durante dois anos, atuando de forma intuitiva e improvisada.

Após ter cursado o ensino médio, ingressei em uma faculdade onde me graduei no curso de licenciatura em Arte Educação<sup>1</sup> e me tornei professora especialista em arte para a educação básica. Na ocasião, a ideia inicial, ao optar pelo curso, foi obter certificação profissional em teatro e dança, uma vez que já atuava na área. Não estava ciente de que o curso era uma licenciatura e que viria a me titular para atuação como professora e não fui em busca dessa função com clareza desse objetivo.

Minha formação não me preparou para a realidade da educação básica que iria enfrentar e não pude contar com subsídios para muito além dos saberes disciplinares ou conteúdos específicos de arte. As disciplinas eram propostas de forma desarticulada dentro do currículo e com pequeno percentual voltado para metodologias ou práticas pedagógicas. Nessa formação não houve disciplinas ou estudos que abordassem aspectos de contextualização social ou de políticas públicas, nem espaço para o desenvolvimento das competências necessárias para lidar com questões do cotidiano escolar, como aspectos que envolvem as inter-relações entre professores, alunos e equipe gestora ou limitações advindas das concepções educacionais institucionais. Em suma, saberes didáticos, pedagógicos e sociológicos mais próximos da prática não foram contemplados em minha formação.

Tais constatações me trouxeram alguns questionamentos: quais competências poderiam ser desenvolvidas na formação do professor e quais seriam adquiridas a partir da prática? Como deveria ser um modelo formativo que antecipasse de forma concreta a prática cotidiana e suas adversidades? Quais características deveria ter um currículo que objetivasse uma formação mais abrangente e menos especialista? De quais metodologias os formadores poderiam lançar mão a fim de qualificar a formação?

Em minha prática profissional como professora de Artes na educação básica, com atuação nos anos iniciais, no ensino fundamental e no ensino médio, a fim de me adaptar e conseguir ser produtiva em meio às demandas da escola, recorri a formas diferenciadas de dar aula, visto que, aos olhos da comunidade escolar, a disciplina de Artes, que eu ministrava, “tudo permitia”. Utilizava com frequência salas, ambientes e espaços alternativos diferentes dos da sala de aula usual, bem como metodologias e materiais não convencionais, optando,

---

<sup>1</sup> O Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Teatro e Dança substitui atualmente o antigo Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas e Artes Cênicas (licenciatura plena) criado nacionalmente na década de 1970. Por força da nova LDB nº 9.394, de 1996, a expressão Educação Artística foi abolida, passando a ser empregado o termo Arte, e os profissionais passaram a ser formados para as áreas de artes visuais, música, dança e teatro (PCN Arte/1997). Essa mesma lei tornou obrigatórias as aulas de Artes nos cursos de níveis fundamentais e médio.

sempre que possível, por experiências fora do espaço escolar e pelo trabalho atrelado a algum projeto da escola que mobilizasse professores de outras disciplinas para o trabalho conjunto e colaborativo. Em tais práticas sempre pude observar ganhos para a aprendizagem do aluno, associados à criatividade, autonomia, emancipação, desenvolvimento de habilidades grupais e outros aspectos de desenvoltura cognitiva e emocional que, por vezes, não apareciam nas aulas de outras disciplinas, conduzidas nos moldes e nos espaços tradicionais.

Assim, meu percurso como docente foi marcado pelo desejo de fazer diferente e de inovar e pela busca da transposição de formas didáticas tradicionais ineficazes que eram reproduzidas nos ambientes educacionais em que atuei. Tal atitude profissional era entendida por meus pares – e por mim mesma – como própria da criatividade comum ao professor especialista em arte.

Em minha trajetória houve momentos em que rompi com o trabalho na educação formal e optei pelo trabalho em programas e projetos socioeducativos direcionados aos públicos infantil e juvenil em situação de vulnerabilidade social. Trabalhei como arte educadora nesse segmento educacional por cerca de dez anos. Pude, então, experimentar algo além do “fazer diferente” vivenciado na escola. Os programas ou projetos socioeducativos destinados a esse público se propõem, geralmente, a oferecer um atendimento com caráter de complementação e/ou inserção escolar, cultural e social. São desenvolvidos através das parcerias de instituições privadas, sociedade civil e órgãos públicos e se estruturam em eixos abrangentes como: práticas socializadoras e de cidadania, fortalecimento da família, abordagens educativas e terapêuticas a usuários de drogas, superação de violência, entre outros, tendo, necessariamente, que estruturar o trabalho por meio de equipe multidisciplinar e colaborativa, uma vez que a especificidade de apenas uma formação profissional não seria suficiente para atender tamanha demanda. Nesse contexto, pude observar a necessidade da atuação profissional mais flexível no sentido de menor rigor com os conteúdos específicos em favor do atendimento mais personalizado e profícuo que considerasse as particularidades de cada caso, as singularidades e subjetividades de cada aluno. O compromisso, ali, não era o de medir a aprendizagem e o desempenho do aluno ou de mensurar sua aprendizagem por meio de notas. A maior preocupação se dava no sentido de auxiliar o aluno a desenvolver o protagonismo da própria vida. Para isso, era necessário planejar as ações práticas de forma conjunta com os demais educadores, empregando criatividade e inovações constantes. Isso faz com que o professor desenvolva, necessariamente, outras habilidades além das desenvolvidas

em sala de aula, uma vez que interage de forma muito próxima com a realidade do aluno e com saberes de outras profissões. A ideia, por mim apontada, de que a disciplina de arte e a educação informal implicariam em maior liberdade e estímulo para inovar é auxiliada por Carbonell (2002) ao apresentar ideias difundidas a respeito dos espaços que produzem maior inovação:

o maior grau de inovação com um conteúdo realmente alternativo se produz nos espaços formativos menos regulados normativamente e academicamente – educação não formal, “subsistemas educacionais” temas transversais, matérias optativas e outras ofertas que constituem o chamado núcleo *light* do currículo; nos que existe menos pressão e controle acadêmico, familiar e social e, portanto, permite maior grau de flexibilidade e experimentação na organização institucional dos conteúdos e nos modos de ensinar e aprender. (...) Há suficientes dados, evidências e argumentos históricos que explicam porque uma parte do capital inovador mais sólido e valorizado nasce fora da escola e em sua periferia – educação especial, marginalização social, educação de adultos (...) onde as instituições estão menos enrijecidas e se produz maior liberdade de atuação (CARBONELL, 2002, p. 29).

Outro aspecto que colaborou para o rompimento com o trabalho em sala de aula formal, e que considero relevante para este estudo, foi certa exaustão e um sentimento de impotência, por mim experimentados, gradativamente, frente aos problemas encontrados. O sentimento – bem expresso nos ditos populares “enxugar gelo”, “correr atrás do próprio rabo”, “nadar, nadar e morrer na praia” – passou a influenciar e desqualificar minha atuação docente em sala de aula.

A docência pode vir a ser um trabalho em que não se vê o retorno esperado, pois o resultado muitas vezes não é mensurável no curto prazo, o que pode trazer o sentimento de frustração para o professor, que espera ver seus esforços recompensados pelo aprendizado e desenvolvimento do educando. O despreparo formativo do professor frente a um quadro de variáveis com o qual ele não sabe lidar pode desencadear certa naturalização da situação de ineficácia da prática, pois a impregna de reclamações e justificativas que dificultam as iniciativas e as proposições necessárias às mudanças.

Há dois outros marcos que considero importantes na construção da minha identidade profissional, pois estão relacionados ao constante movimento de autoformação e ao redimensionamento da amplitude da problemática educacional. Em 2003, me especializei em psicopedagogia pela PUC-SP e, em 2011, em Políticas Públicas para Infância e Juventude pela UNIOESTE-PR. Esses dois cursos serviram como suporte teórico para desenvolver o olhar micro sobre as formas individualizadas de aprendizagem e a visão macro sobre os mecanismos das políticas públicas que envolvem a educação.

Ao adentrar de forma retrospectiva no meu próprio percurso, é relevante também lembrar que venho de uma família na qual todos os irmãos são da área da educação e as trocas sobre nossos achados e vivências na área sempre se fizeram presentes.

Assim, sempre transitei na área e observei de perto a complexa realidade escolar e social de crianças e adolescentes, o que me levou a construir uma trajetória profissional impregnada de inquietações que me trouxeram até o mestrado em Educação. Tais inquietações deram lugar à vontade de ampliar meu conhecimento e minhas referências teóricas.

A ideia inicial de cursar o mestrado em Psicologia da Educação foi qualificar a minha prática. Posteriormente, esse objetivo se ampliou para a possibilidade de contribuir com a produção de conhecimento na área a partir da pesquisa, usando a experiência pessoal como elemento de reflexão, associada às teorias, na busca de respostas que colaborem com a construção de formas de enfrentamento dos problemas por mim observados.

Nesse sentido, o entrelaçamento dos estudos desencadeados pelas disciplinas do Programa de Psicologia da Educação (PED), a participação no projeto “A escola para o século XXI”, coordenado pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, com discussões sobre as características e demandas para a escola atual; os encontros do grupo de pesquisa sobre inserção profissional de egressos dos programas de iniciação à docência, coordenado pela Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazio Afonso de André; os estudos sobre o professor iniciante no ensino superior realizados na disciplina projeto “Profissionalidade docente de professores formadores dos cursos de licenciatura em início de carreira”, ministrada pela Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, bem como suas sugestões acerca de possíveis temas, possibilitaram a coleta de elementos que, somados aos aspectos que me trouxeram ao mestrado, acabaram por orientar a escolha da temática desta pesquisa.

O presente estudo guardou relação com minhas inquietações como educadora e fez convergência com o aprendizado no mestrado em Psicologia da Educação da PUC-SP. A meta é aliar experiências pessoais e profissionais à sistematização em pesquisa em educação, bem como fundamentar teoricamente concepções pessoais sobre educação, conceituando e legitimando minha prática.

Espero que este estudo possa trazer elementos para contribuir com a instituição onde a pesquisa se desenvolverá, trazendo subsídios aos docentes e gestores para analisarem o percurso por eles percorrido em meio às mudanças que implementam nas licenciaturas, bem como os resultados que vêm obtendo e a revisão da prática para o planejamento de metas futuras.

Diante do apresentado, tendo em vista os debates sobre a complexidade e a urgência das mudanças nas licenciaturas, o amplo universo da educação e as particularidades do ensino superior, e na expectativa de colaborar na construção das possibilidades para o enfrentamento dos desafios atuais da formação docente, fez-se necessário um recorte para dimensionar o universo a ser estudado.

Assim, delimito como foco da pesquisa um modelo formativo alternativo ou inovador que vem sendo desenvolvido nos cursos de formação inicial de professores em uma IES privada de São Paulo, sob o ponto de vista dos docentes, pois mesmo um currículo e uma concepção metodológica mais adequados para preparar futuros professores, mais qualificados para atender às demandas atuais da educação básica, não prescindem da atuação de docentes.

Os sujeitos participantes foram um professor de matemática e dois professores de letras, escolhidos porque seus cursos estão em processo de implementação de inovações e também por se tratar de professores declaradamente envolvidos e comprometidos com as mudanças.

Nessa direção, estabeleceu-se como objetivo, investigar um modelo alternativo que vem sendo desenvolvido em cursos de formação inicial de professores, procurando responder às seguintes questões: que elementos, nessa proposta, se apresentam como diferenciados e inovadores? Que aspectos de formação estão visando e através de quais meios?

Como caminho metodológico para este estudo, optei pela abordagem qualitativa de caráter exploratório, na modalidade estudo de caso. Para a coleta das informações foi utilizado um conjunto de procedimentos, como: questionário de caracterização, entrevista semiestruturada e análise documental. A fundamentação teórica da opção metodológica, a escolha dos instrumentos e os procedimentos estão detalhados em capítulo específico sobre a metodologia.

Dão suporte teórico conceitual a esta pesquisa, contribuindo com suas teorias sobre licenciaturas, escola, formação de professores e inovações, os seguintes autores: André, Barreto e Gatti (2011); André (2016); Gatti (2010, 2013, 2014), Nóvoa (2014), Tardiff (2004), Carbonell (2002), Cunha (2001, 2009), Masetto (2004, 2012, 2015), Keller-Franco (2014), Moran (2015), Souza e Moran (2016), Thurler (2001), entre outros.

Para melhor explorar e organizar esta pesquisa, o trabalho foi estruturado da seguinte forma:

No capítulo 1, “Breve panorama das licenciaturas no Brasil” (cenário atual, crise nas licenciaturas e perspectiva para a formação de professores), localizo o (a) leitor (a) em relação às características principais do quadro atual das licenciaturas no Brasil. Em seguida, abordo a questão da crise nas licenciaturas, discutida recorrentemente na área, sob o ponto de vista de pesquisadores do tema. Na sequência, abordo a questão das perspectivas para a formação docente e sinalizo para a nova legislação CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura e delinea novas possibilidades para as IES. Apresento propostas inovadoras que vêm sendo desenvolvidas no campo educacional e formativo, apontando as perspectivas para a formação de professores no Brasil.

No capítulo 2, “Inovações e propostas inovadoras nas licenciaturas”, apresento a compilação de pesquisas sobre inovação na educação, trago a conceituação de inovação educacional e inovação no ensino superior vista por diferentes autores e exploro o que já vem sendo feito, nesse sentido, no cenário das licenciaturas, bem como aponto para as contribuições para a formação docente de novos modelos formativos e de ensino aprendizagem. Retiro dos conceitos apresentados a conceituação de inovação assumida neste estudo.

No capítulo 3, “Processo da pesquisa”, detalho a abordagem metodológica, a escolha quanto ao método para a produção das informações, a escolha dos sujeitos participantes, o contexto da pesquisa e explico as etapas do estudo.

O capítulo 4, “A voz institucional” registro a visão Institucional da proposta inovadora apresentada através da entrevista realizada com um gestor.

No capítulo 5, “Relato de pesquisa, análise e discussão dos dados”, analiso os dados colhidos. Faço a análise do material colhido por meio dos procedimentos metodológicos e discuto os dados considerando as categorias de análise norteadoras, concluindo com a aferição dos resultados.

As “Considerações finais” são dedicadas a comentários complementares sobre a pesquisa à luz da perspectiva apresentada no capítulo 4 e das discussões apresentadas no capítulo 5.

## **CAPÍTULO 1 – Breve panorama das licenciaturas no Brasil**

### **1.1 – O cenário atual da formação de professores no Brasil**

O atual cenário da formação de professores no Brasil apresenta algumas especificidades que indicam uma série de deficiências. De acordo com Gatti (2013), que toma como base as pesquisas de Gatti et al. (2010) e Gatti, Barreto e André (2011), é possível constatar alguns aspectos referentes à formação dos futuros professores na fase inicial das licenciaturas. Tais pesquisas apontam que essa formação apresenta currículos fragmentados, com dissociação entre teoria e prática e com conteúdos genéricos, estágios enganosos e avaliações precárias.

Essas pesquisas indicam ainda que existe desacordo entre os projetos pedagógicos dos cursos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, sinalizando que os projetos pedagógicos são documentos que não repercutem na realização dos cursos.

Alguns aspectos relacionados aos currículos também são apontados: o currículo proposto nos cursos apresenta um conjunto de disciplinas disperso e desarticulado; boa parte das matrizes curriculares apresenta disciplinas pouco específicas, falta clareza nas ementas e encontra-se repetição de conteúdo em disciplinas distintas no mesmo curso. Além disso, aparecem nos currículos, sem a adequada especificação, muitas horas dedicadas a atividades culturais, seminários ou outras ações, tidas como complementares. Entretanto, os objetivos de tais atividades, bem como o modo como elas serão realizadas e acompanhadas, não são esclarecidos.

Quanto à questão dos estágios, as pesquisas apontam que as Instituições de Ensino Superior (IES) não deixam claro em que eles consistem e sob que forma serão realizados os processos de orientação, acompanhamento e avaliação. E o currículo da educação básica praticamente não aparece nas formações propostas.

Constatam-se, ainda, problemas relacionados às práticas exigidas pelas diretrizes curriculares dos cursos que ora estão encaixados em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas.

Com base nestas constatações, Gatti (2013) afirma que, em geral, o que ainda se encontra nas IES é o esquema antigo de formação de professores, que está mais voltado ao

bacharelado do que às licenciaturas. É o chamado modelo 3+1, que foi institucionalizado no início do século XX<sup>2</sup>.

Em relação a esse cenário, Gatti (2013) afirma que é importante considerar que a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências ou áreas disciplinares, mas precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria à educação básica, à *escola* e aos processos de escolarização. E, complementa a autora:

É preciso integrar essa formação em propostas curriculares articuladas e voltadas ao seu objetivo precípuo, com a dinâmica nas instituições de ensino superior mais proativa e unificada (GATTI, 2013, p. 64).

Assim, a formação inicial de professores para a educação básica parece resistir e conservar uma estrutura institucional e curricular que não se movimenta em simetria com os movimentos socioculturais e históricos na atualidade.

## 1.2 – A crise nas licenciaturas

A educação básica no Brasil enfrenta constantes desafios diante do cenário social contemporâneo em transformação. Sua estrutura, bem como os segmentos sociais que nela se inserem, está em constante mudança. O aluno, suas necessidades e suas motivações também se modificam constantemente. Os desafios que se enfrentam contemporaneamente na educação têm, segundo Gatti (2013), origem em desconfortos explicitados por diferentes grupos sociais que, em diferentes condições, reivindicam reconhecimento social e uma escola justa, inclusiva e equânime.

Há uma expectativa social quanto ao papel dos cursos superiores no preparo de professores competentes e qualificados, e quanto à figura do professor como elemento fundamental no encaminhamento das questões da educação.

Como consequência desse cenário e dessas expectativas, surgem novas questões sobre o papel e a atuação do professor, seus conhecimentos teóricos, suas competências e as habilidades necessárias para enfrentar os desafios da educação. Assim, também emergem novos questionamentos sobre sua formação inicial.

---

<sup>2</sup> Este modelo é constituído por três anos de bacharelado em área disciplinar e apenas um ano de formação em educação (disciplinas de natureza pedagógica) para a obtenção de licenciatura, o que permitiria ao profissional lecionar em escolas. Este modelo traz o problema de centrar o perfil de formação quase somente no conhecimento disciplinar específico (biólogo, físico, químico, linguista, etc.) e não na formação de um professor para a educação básica apto a trabalhar com os processos de ensino-aprendizagem.

A literatura da área revela, recorrentemente, a existência de problemas na formação de professores não apenas no Brasil, mas em esfera mundial. Autores como Aranha e Souza (2013), Gatti (2013), Lessard e Tardiff (2004) e Fanfani (2007) apontam para uma crise nos modelos formativos, justificada por novas e variadas demandas que são impostas aos professores e que desencadeiam dúvidas e impasses nessa formação.

Especificamente no Brasil, fala-se em crise nas licenciaturas e evidencia-se a condição de precariedade da formação dos professores. Levanta-se a questão sobre por que mudanças mais profundas não ocorrem nos cursos de licenciatura, uma vez que essa crise e as fragilidades formativas já são mencionadas há algum tempo (GATTI, 2013).

Conforme destacam Aranha e Souza (2013), a formação de professores está em crise porque a escola, constituída como parte do “projeto moderno de civilização”, está em crise. “Em outras palavras, o que está em crise é o próprio sistema de ensino moderno” (ARANHA e SOUZA, 2013, p. 70). Trata-se, portanto, de uma condição não apenas conjuntural, mas também estrutural e que parece ter nascido com a própria constituição dos sistemas de ensino. Os autores argumentam que a crise é necessária e, nesse sentido, pensam na necessidade de ampliarmos nossa compreensão sobre o paradoxo:

quanto mais falamos em crise da educação escolar, mais escolarizada se torna a nossa sociedade; e quanto mais vemos entrar na escola os públicos que por ela lutaram, ao longo desses dois últimos séculos, maior é a nossa sensação de que a educação escolar está em crise (ARANHA e SOUZA, 2013, p. 69).

De acordo com Gatti (2013), a crise enfrentada atualmente pelas licenciaturas é consequência de um processo construído historicamente. A autora identifica na formação dos educadores aspectos históricos construídos e arraigados e destaca a necessidade de inovar, mas sinaliza a complexidade desse processo. Segundo ela, o acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos na formação de professores em nível superior no Brasil precisa ser enfrentado (GATTI, 2013).

Nesse sentido, os autores mostram que as licenciaturas apresentam um panorama preocupante, pois a formação insuficiente não fornece subsídios à atuação de um profissional docente. Parece existir certa fragmentação entre a formação em área do conhecimento, a formação em educação e as práticas de ensino (GATTI, 2014).

As discussões de André, Barreto e Gatti (2011); Gatti (2013-2014) nos levam a considerar a formação de professores como uma questão que tem se configurado como uma preocupação e um grande desafio para estudiosos e fomentadores de políticas educacionais:

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo (ANDRÉ, BARRETO e GATTI, 2011, p.13).

Dentre os movimentos desencadeados pelas demandas sociais está um importante fenômeno ocorrido nas últimas três décadas: a expansão do atendimento em educação para camadas populacionais que, até então, não eram contempladas.

Dotta (2010) corrobora com estas discussões e acrescenta que as mudanças sociais e a massificação da educação, estendida à educação superior, trouxeram para dentro das instituições grupos diversos, com motivações, experiências de vida, idade e níveis cognitivos diversificados, o que tornou impossível trabalhar na docência superior como se o conjunto de estudantes fosse homogêneo.

Para Gatti (2013), além da urgência formativa que influenciou diretamente a forma como se deu e vem se dando a formação de professores, existe também certa desvalorização dos aspectos didático-pedagógicos fundamentais ao desempenho do trabalho docente. Essa desvalorização advém de uma tradição bacharelesca.

Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualidade adequada. Pesam nesta condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didáticos pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens (GATTI, 2013-2014, p. 35).

Ainda sobre os fatores que influenciam na qualidade da formação, Nóvoa (2014) observa que o quadro atual da formação docente sofreu o impacto da expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo, o que desencadeou um recrutamento de muitos professores que nem sempre vivenciaram os processos de seleção, formação e integração nas escolas com o cuidado e rigor necessários. Assim, a formação não preparou profissionais com qualificação adequada.

O autor sugere uma revolução no campo de formação de professores, afirmando que, nas últimas duas décadas, foram verificadas mudanças nas políticas e nas práticas

educacionais de formação. Contudo, existe um sentimento de que estamos diante de uma revolução que influencia mais os discursos do que as práticas. As “*retóricas progressistas*” são mais fáceis de encontrar do que as “*práticas progressistas*” (NÓVOA, 2014, p. 200).

Parece existir um *gap* entre discurso e prática, entre o que se fala e o que se faz, entre o que se almeja e o que se consegue. Parece também existir certa ineficácia, uma vez que o problema perdura há tempos. Ao falar sobre essa ineficácia, o mesmo autor afirma que, entre as razões para sermos tão ineficazes estão: a desvalorização dos professores; o fato de o ensino ser uma profissão de enorme exigência, mas que parece fácil aos olhos das pessoas; o fato de os pedagogos serem previsíveis e repetirem os mesmos temas e ideias; e, por fim, os professores e pedagogos serem vistos pela sociedade como lutadores de causas irrealizáveis.

Estamos envoltos nos mesmos paradoxos e contradições, e precisamos sair deste “*colete de forças*”, pensarmos em novas formas e passarmos a olhar de outro modo para os problemas da formação de professores (NÓVOA, 2014, p. 200).

Para Dotta (2010), um complicador desse quadro seria o fato de o professor do ensino superior ser o único profissional do qual não se exige formação específica para o exercício da profissão, o que traz consequências negativas para o processo do ensino-aprendizagem. Tais elementos imbricados trazem a necessidade de uma revisão nos atuais modelos de atuação e de formação docente:

A massificação crescente da educação superior, a redução dos investimentos, as novas exigências do mercado de trabalho, a adoção de novas tecnologias de informação e comunicação exigem revisões nos atuais modelos de atuação e de formação docente. Faz-se necessário que o professor passe de especialista de suas disciplinas para professor das mesmas disciplinas, movimento que envolve conhecimentos específicos e pedagógicos, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno (DOTTA, 2010, p. 70).

Existe, nas licenciaturas, um processo de desvalorização dos saberes pedagógicos necessários à docência. Esse processo é influenciado pela ciência moderna, que inspirou, especialmente nas ciências exatas e naturais, os conhecimentos que devem ser socialmente legitimados. Nessa perspectiva, os conteúdos específicos assumem maior importância do que o conhecimento pedagógico na formação docente.

O quadro atual das licenciaturas vem sendo apontado como constituído historicamente e com características que vêm se perpetuando ao longo das últimas décadas. As variáveis que perpassam tal constituição vão para além das políticas públicas educacionais, mas são, contudo, sempre permeadas por estas.

As políticas docentes no Brasil, com a elaboração e implementação de leis, e as universidades, com a formulação dos cursos de formação docente, impactam diretamente o trabalho cotidiano dos professores nas escolas.

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple, de forma articulada e prioritária, a formação inicial, a formação continuada, as condições de trabalho, os salários e a carreira, e que seja orientada pela concepção objetiva do educador inserido no contexto social, já vem fazendo parte do desejo de educadores e pesquisadores empenhados na educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua concretização parece não acontecer de forma satisfatória.

Traçar novos caminhos e pensar em novas propostas de mudança para a formação inicial já vêm sendo responsabilidades também atribuídas às instituições formadoras.

Novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para a tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social. Ficam ainda associados às possibilidades criativas das instituições e pessoas que promovam essa formação (GATTI, 2014, p. 36).

A autora destaca, pautada em diversas pesquisas<sup>3</sup>, que o cenário geral da formação dos professores para a educação básica não é muito animador, pois o acúmulo de problemas e impasses construídos historicamente e que precisa ser enfrentado não é um desafio pequeno. As razões para tal seriam a cultura acadêmica acomodada e os interesses de mercado e de grandes corporações. A autora aponta para vias de enfrentamento:

No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada (GATTI, 2013-2014, p. 36).

Todas essas discussões apontam a situação da crise nas licenciaturas como uma situação que não tem uma solução simples ou instantânea e as ações para melhorias desse quadro não podem ser desenvolvidas em uma ou outra dimensão isoladamente, é necessário o envolvimento das políticas públicas, das IES, de pessoas e de ações concretas. Nesse sentido, algumas instituições já se favorecem de programas, políticas e parcerias para modificarem

---

<sup>3</sup> Entre as quais Gatti, Barretto e André (2011), Libaneo (2010), Gatti e Barreto (2009) e Freitas (2007).

suas licenciaturas, buscando atender ao binômio que envolve quantidade e a qualidade nas licenciaturas.

### 1.2.1 – Perspectivas para a formação docente

Iniciativas do governo, através de programas e políticas públicas, já vêm sendo desenvolvidas com o intuito de melhorar a formação dos professores (ANDRÉ et al, 2014). Recentemente o MEC publicou uma resolução com novas regras para licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas, cursos destinados ao desenvolvimento profissional para o exercício do magistério. Trata-se da resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essa resolução traz alternativas para aumento da qualidade de aprendizagem em cursos de licenciatura, considerando carga horária e sua distribuição entre os componentes curriculares (SOUZA, 2015):

- A carga horária é de, no mínimo, 3.200 horas;
- A integralização é realizada em, no mínimo, quatro anos;
- 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (sem referência ao período de início);
- Pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 da Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição;

- Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 horas (vale para as segundas licenciaturas);
- Organização da matriz curricular se dá em torno de núcleos (Cap. IV, Art. 12º).

As IES têm dois anos, contados a partir da publicação em 01 de julho de 2015, para se adaptar às mudanças.

Um aspecto importante a destacar é que as mudanças na distribuição da carga horária priorizam a parte prática. Esse aumento de tempo pode permitir que as licenciaturas sejam mais práticas, fazendo com que as formações diferenciadas tenham mais chances de acontecer, uma vez que, em geral, elas abordam uma experiência prática por parte do aluno.

Algumas IES, já têm se direcionado no sentido de formar melhor os seus alunos, implementando algum tipo de inovação nos seus cursos.

### 1.3 – Cenário de inovação nas licenciaturas

Em contextos mais amplos, é possível observar uma crescente tendência mundial de movimentos que inovam na educação no ensino superior e que vão repercutir nos contextos das IES. Alguns exemplos são o Movimento Uncollege<sup>4</sup>, o acesso a conteúdo de cursos renomados por meio dos MOOCs<sup>5</sup>, o *mobile learning* (dispositivos móveis empregados para fins educacionais), as plataformas adaptativas e o conceito de aprendizagem personalizada (SOUZA, 2015).

No Brasil, já começa a configurar novo cenário do ensino superior nas IES particulares e públicas que, entre outros motivos, perceberam mudanças e exigências sociais e mercadológicas, e já trabalham com projetos inovadores em suas formações. As aulas clássicas já não são o diferencial e as instituições que inovam começam a chamar a atenção

---

<sup>4</sup> O Movimento UnCollege (<http://www.innoveedu.org/pt/uncollege>) defende que o jovem pode estudar e aprender sem necessariamente ter de frequentar a universidade. Seu fundador, Dalé Stephens, de 21 anos, criou o programa “Gap Year”, voltado à busca de conhecimento fora da escola.

<sup>5</sup> MOOC é a sigla em inglês para Massive Open Online Courses, ou seja, Cursos Online Abertos e Massivos. O termo, bastante auto-explicativo, foi cunhado em 2008 por Dave Cormier, da University of Prince Edward Island, e por Bryan Alexander, do National Institute for Technology in Liberal Education. Trata-se, portanto, de cursos online totalmente gratuitos que objetivam a participação em larga escala através da internet. Fonte: <<http://rescola.com.br/afinal-o-que-e-mooc/>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

dos estudantes, por estes perceberem que a formação tradicional já não atende as suas necessidades.

Algumas licenciaturas já vêm buscando conferir um diferencial de inovação, a exemplo das licenciaturas interdisciplinares que constituem atualmente uma nova perspectiva para a formação de professores da educação básica. As licenciaturas interdisciplinares são cursos de formação em nível superior para professores que podem ser organizadas por áreas do conhecimento, por temas ou eixos temáticos. Por serem cursos recentes não possuem normatização. Foi criado pelo MEC, juntamente com o Colégio de Pró-Reitores de Graduação das IFES (COGRAD), um grupo de trabalho (GT) responsável pela discussão e elaboração de referenciais orientadores para as Licenciaturas Interdisciplinares, Interculturais e Similares – Lis. Algumas universidades federais estão oferecendo cursos de licenciaturas nessa nova arquitetura curricular; entre elas: Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do ABC (em projeto), Universidade Federal do Oeste do Pará, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal da Integração Latino-americana (PINTO, 2014, p. 8).

Outro exemplo de movimento de mudanças nas licenciaturas em IES públicas que vem sendo investigado e tratado como inovador por alguns pesquisadores (COLTO, 2012; KELLER-FRANCO, 2014 e JOUCOSKI, 2015) é a UFPR-litoral. Os resultados dessas pesquisas indicaram que a reforma em andamento nessa instituição apresenta características de inovação em elementos centrais e relevantes, tais como: concepção e organização curricular, saberes docentes, modelos de formação, atividades práticas, estágios e princípios metodológicos. O caráter de construção em movimento do currículo aberto para a inovação coloca-se diante da possibilidade de um novo paradigma em processo (KELLER-FRANCO, 2014). Também indicaram as dificuldades e desgastes da promoção e sustentação das mudanças significativas e ousadas nos cursos (JOUKOSKI, 2015).

Existem também práticas bem-sucedidas na reformulação dos currículos em algumas faculdades de Educação de universidades públicas e privadas. Uma experiência interessante nesse sentido é liderada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), que começou recentemente uma ação amparada nas metodologias disponibilizadas pelo Consórcio Sthem Brasil, formado por catorze IES brasileiras e a Laspau (Academic and Programs for the Americas), organização filiada à Universidade Harvard, nos Estados Unidos.

Inaugurada em 2014, a iniciativa tem o objetivo de capacitar professores para a aplicação de metodologias que envolvam os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentre as IES privadas, em Foz do Iguaçu no Paraná a Uniamérica, uma IES particular, vem ganhando destaque pela implementação de novas metodologias em seus cursos, inclusive nas licenciaturas. Em alguns cursos a instituição aboliu a divisão por semestres ou anos e o currículo não é organizado por disciplinas, mas por projetos semestrais temáticos aonde o aluno escolhe um problema real da comunidade para trabalhar os temas daquele período. Além disso, as aulas expositivas foram substituídas por aula invertida, onde os conteúdos são disponibilizados em plataformas on-line através de vídeos, textos e outras atividades que visam o preparo do aluno para a aula. (MORAN, 2015).

Recente pesquisa realizada nesta instituição (SOUZA e MORAN, 2016, no prelo) sobre aspectos que facilitam a implantação de metodologia inovadora no ensino superior apontou, considerando a substituição da metodologia vigente, apoiada na transmissão de informação, por metodologias ativas, que entre os recursos bem sucedidos estão aspectos técnicos, como: diminuir aos poucos o tempo de aula expositiva; identificar momentos em que o planejado não supriria as necessidades para o desenvolvimento demandado do aluno; o uso de projetos. Entre as estratégias que não funcionaram, figuram: introduzir as atividades sem considerar a falta de preparo dos alunos para interpretar textos; atrelar, necessariamente, o conteúdo a projetos; tentar convencer os estudantes por meio do discurso.

Em São Paulo uma IES também vem modificando a estrutura dos seus cursos e implementando novas metodologias. Essa instituição, que é o ambiente desta pesquisa, oferece cursos de licenciatura com nova metodologia de ensino com o objetivo de preparar o professor para a sala de aula do século XXI.

A proposta segue a tendência mundial no ensino superior e a necessidade de modernizar com as novas possibilidades tecnológicas; mudanças na sala de aula tradicional, aulas colaborativas, aprendizagem em grupos e mais de um professor na sala de aula.

## **CAPÍTULO 2 – Inovação e propostas inovadoras nas licenciaturas**

### **2.1 – Conceito teórico de inovação educacional**

Na busca do entendimento sobre o conceito de inovação no universo educacional foi possível encontrar que a inovação educacional pode ser vista sob diferentes e divergentes enfoques, que irão perpassar as ações pontuais que consideram um ou outro aspecto educacional, e movimentos processuais que se orientam por sua construção histórica e o contexto social.

Alguns autores entendem inovação educacional a partir do pressuposto de que a inovação sempre aparece atrelada e como consequência de um processo sócio-histórico, sempre surge como resultado de um contexto social que envolve determinadas concepções de educação em determinado tempo. As acepções de inovação também se apresentam em conformidade com a ideologia dominante na educação e se prestam ao atendimento de demandas que o paradigma educacional vigente não consegue mais atender.

A inovação educacional poderia assim, ser entendida como um fenômeno que se constitui a partir das demandas socioculturais e em resposta a elas, sendo, portanto, um fenômeno dinâmico em constante movimento, idas e vindas, experimentações adequações, inadequações, repetições, práticas diferenciadas em um processo cíclico, buscando construir novos paradigmas em educação.

Cunha (2001-2009) afirma que os processos de inovação em educação se constroem no tempo e no espaço, em lugar e em circunstâncias determinadas sobre o ambiente ou meio social. Portanto, não é possível pensá-los sem considerar seu caráter histórico e social. É necessário compreender, descrever e observar as possibilidades e as tensões que os envolvem. A inovação, para a autora, pressupõe uma ruptura paradigmática e envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento, não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas.

Também para Masetto (2011) a inovação educacional é tida como fenômeno emergente do processo histórico, logo, processual e contextualizado, e aparece como novas opções de respostas às necessidades emergentes. Nesse sentido, o autor traz que:

as inovações educacionais nunca se apresentam com caráter de neutralidade. Pelo contrário, sempre surgem como resultado de um contexto social de determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis (MASETTO, 2011, p. 16).

Corroborando com o aspecto de falta de neutralidade e ampliando as variáveis sob quais a o conceito de inovação está condicionado, Carbonell (2002) afirma que a definição inovação educativa está longe de ser simples ou neutra e que pode ser interpretada e traduzida de diferentes formas, uma vez que está, como qualquer outro conceito na área de educação, condicionado pela ideologia, pelas relações de controle e poder do conhecimento, pelas conjunturas econômicas e políticas, pelas políticas educativas, pelos contextos socioculturais e pelo grau de envolvimento dos diferentes agentes educativos envolvidos.

Assim, o autor traz uma definição para inovação educativa que julga ser ampla e multidimensional, contudo bastante aceitável e indica:

inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino aprendizagem, modelos didáticos e de outra forma organizar e gerir o currículo a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Em estudo sobre inovação curricular no ensino superior, especificamente em cursos de licenciaturas, Keller (2014), com base em pesquisadores que têm se dedicado ao tema (CARBONELL, 2002; MASETTO, 2004, 2011; HERNÁNDEZ, 2000; MESSINA, 2001; RASCO, 2000) aponta para a existência de fragilidades teórico-conceituais para análise dos processos inovadores na educação e apresenta que a inovação tem sido proposta sob bases e direcionamentos diferentes e até contraditórios, como tecnologias, lógica do mercado ou linha formativa.

Alguns apontam a tecnologia como chave para os problemas da educação, pois a escola estaria se apropriando cada vez mais dos ambientes virtuais e mudando cada vez mais as características atuais. Assim, as tecnologias poderiam ser o recurso para os impasses na educação. Outros defendem a inovação pela lógica do mercado, pelos quadros da política de empregabilidade e da qualificação profissional ou, ainda, pela avaliação das instituições na lógica da competição e do ranqueamento. E, ainda, algumas abordagens têm proposto a inovação sob o ponto de vista da linha formativa crítica, que engloba iniciativas e alternativas organizacionais, curriculares e pedagógicas com perspectiva de um processo de ensino-

aprendizagem que valorize as possibilidades de crescimento pessoal, o desenvolvimento profissional e a responsabilidade social (KELLER-FRANCO, 2014; MASETTO, 2012).

Sob o prisma do uso das novas tecnologias na educação enquanto inovações, Lanzarini adverte quanto ao fato de que alguns cursos mediados pelas tecnologias, mais especificamente pelas novas tecnologias multimídia e a internet, podem “travestir-se de inovadores e reproduzir o mesmo modelo de educação que vem sendo criticado por diversas correntes pedagógicas” (LANZARINI, 2015, P.13). Para o autor, alguns cursos que se utilizam dessas tecnologias podem restringir a atuação do aluno apenas ao uso de páginas eletrônicas e de exercícios mecânicos, sem maior compreensão, privilegiando os aspectos informativos e instrutivos, em detrimento dos aspectos construtivos, criativos, reflexivos e cooperativos relacionados aos processos de aprendizagem.

Parece haver consenso entre esses autores sobre o quão complexo e amplo é o conceito de inovação e quanto ao fato de que o uso das novas tecnologias tão somente não constitui uma inovação educacional por não afetar necessariamente a estrutura dos modelos formativos.

Considerando esses aspectos, a inovação educacional não estaria associada à simples modernização da escola, como a inclusão de novos computadores, a realização de atividades diferenciadas em outros ambientes (fora do ambiente escolar) ou outras mudanças que sejam superficiais e que, em geral, são utilizadas para atrair mais alunos em meio à competição de mercado. Tais mudanças não modificam as concepções conservadoras de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, pouco podem de fato inovar.

Na sociedade da informação, a tecnologia de ponta procura abrir caminho no campo da inovação, apresentando-se como panaceias para a resolução de qualquer problema... Mas sua contribuição é mais quantitativa que qualitativa, mais centrada no como do que no porquê, na embalagem mais que no conteúdo. Além disso, tem um enganoso valor agregado: imaginar que é culturalmente suficiente estar atualizado mediante o domínio de algumas habilidades instrumentais e o acesso ao crescente arsenal informativo, quando o que deveria ser prioritário não é o domínio de uma estratégia para navegar, mas sim para discriminar a informação relevante, analisá-la e interpretá-la; ou seja para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído (CARBONELL, 2002, p. 20).

Dentro da perspectiva da inovação que se aprofunda em aspectos importantes de uma nova formação compreensiva e integral, Carbonell destaca alguns elementos, componentes e objetivos do processo da inovação educativa:

1. A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais.
2. A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressista, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade.
3. A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes.
4. A inovação procura estimular reflexão teórica sobre vivências, experiências e interações da classe.
5. A inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o “não saber” dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditadas.
6. A inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica – certamente socioeconômica – das escolas e do professorado.
7. A inovação apela a razões e fins da educação e à sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis.
8. A inovação nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento.
9. A inovação faz com que aflorem desejos, inquietações e interesses ocultos – ou que habitualmente passam despercebidos – nos alunos.
10. A inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compressão daquilo que dá sentido ao conhecimento.
11. A inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente.
12. Na inovação não instrução sem educação, algo que, talvez por ser óbvio e essencial, se esquece com muita frequência (CARBONELL, 2002, p. 21).

Esse autor apresenta duas interessantes metáforas para as mudanças e a inovação que contribuem para fomentar o conceito de inovação tomado como referência neste estudo, uma vez que bem explicitam o caráter sistêmico da inovação bem como seu aspecto processual, o gradativo e constante.

**Metáfora do quebra-cabeças:** A mudança tem que ser tratada de forma sistêmica, integrando ações coordenadas e complementares que afetem o todo e não partes isoladas, uma parte que falta afetará todo o conjunto. Os melhores enfoques são os que têm visão de conjunto. Portanto, são mais globais, a fim de evitar diagnósticos parciais e ações isoladas.

**Metáfora do largo rio agitado:** As inovações centram mais no processo do que no produto, mais no caminho que no ponto de chegada. O caminho se faz caminhando e no caminhar se encontra algo pelo caminho, o caminhar tem sentido de investigar e inventar. As inovações pedagógicas seriam como pulsações vitais em uma marcha constante de observação atenta à descoberta de novas rotas:

A inovação educativa não é linear e se assemelha à imagem de um rio acidentado com águas mansas que se agitam de súbito, com torrentes que transbordam

incontrolavelmente tão rápido como secam, com meandros que se alargam e se estreitam, com muitos saltos e sobressaltos e, é claro, com tantos afluentes à direita e à esquerda. Algo parecido com isso ocorre no processo de inovação: existem fases de turbulência e de descanso; momentos de sequências controladas e incontroladas; propostas que avançam coerentemente e outras que perdem gás e se ramificam em mil atividades desconexas, e frequentemente se dá um passo adiante e dois atrás (CARBONELL, 2012, p. 25).

Fullan (2007 apud OLIVEIRA e CORELLA, 2013) acrescenta alguns aspectos a estas reflexões para este autor a inovação é uma prática institucionalmente situada, que engloba a decisão, os processos e a intervenção. A inovação centra-se nas escolas, nas salas de aula e nas práticas dos professores e agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes.

Ainda para este autor, dependendo do contexto, a inovação educativa estará associada à mudança e à melhoria. Mesmo que nem sempre uma mudança implique numa melhoria, toda melhoria implica em mudança.

Glatter (1992, apud OLIVEIRA e CORELLA, 2013) alerta que a mudança, quando ocorre, não é necessariamente para melhor, dependendo da apreciação que cada um faz. Analisa o conceito de mudança diferenciando-o do conceito de inovação e atribuindo-lhe diferentes graus, incluindo a inovação enquanto “mudança planificada” e envolvendo um processo que visa melhorar a instituição de ensino. O processo envolve três fases:

1. iniciação, que corresponde à introdução de novas ideias e práticas e à procura do aval institucional;
2. implementação, ou seja, a operacionalização dessas alterações, e
3. institucionalização ou estabilização, em que as alterações são constituídas em normas e rotinas, de modo a tornarem-se parte integrante do trabalho escolar. Nesse processo, ocorre com frequência um hiato entre as ideias inovadoras e sua concretização, distinguindo o autor entre diferentes abordagens na forma de reduzi-lo: umas baseadas na coerção pela hierarquia, outras na negociação e manipulação mediante apelos emocionais ou, ainda, através da persuasão racional e do argumento lógico.

No que refere ao contexto em que ocorrem as inovações, é possível considerar diferentes níveis, tal como sublinha Owston (2007): o nível micro, a sala de aula; o nível médio, a escola e as características pessoais dos administradores e dos líderes da comunidade, sendo pacífico o reconhecimento de que a inovação se beneficia da liderança e de um clima organizacional de apoio; e o nível macro, o Estado, as políticas nacionais e as tendências internacionais. A investigação no campo da mudança e da inovação educativa tem sido desenvolvida no âmbito de cada um desses níveis.

Esta pesquisa considerou estas abordagens conceituais de inovação e restringiu a investigação aos níveis micro e médio. Levando em consideração esses aspectos sobre inovação, para este estudo tomei emprestadas as concepções que tratam da inovação com uma visão abrangente, integrativa, profunda e com caráter contextualizado e processual, que privilegiam os aspectos construtivos, criativos, reflexivos e cooperativos da aprendizagem. A inovação é entendida como um processo desencadeado a partir de necessidades colocadas por transformações na sociedade e pelas reflexões das IES e dos formadores sobre o seu papel na formação dos profissionais.

## **2.2 – Inovação no ensino superior**

O ensino superior apresenta particularidades que o diferenciam de outras modalidades de ensino. Pontos relacionados à função e ao objetivo das IES, ao perfil do profissional que a sociedade contemporânea espera e que as universidades são responsáveis por formar, às características dos alunos do ensino superior, e à abrangência das mudanças são considerados em pesquisas sobre o tema.

Masetto (2012, 2004, 2015) em seus estudos sobre educação no ensino superior defende que a inovação na educação superior deveria ser entendida como:

o conjunto de alterações que afetam pontos chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade e por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior (MASETTO, 2004, p. 197).

Para este autor, este conceito inovação é amplo e multidimensional, que “não se volta para o acessório e as aparências, mas para os aspectos importantes e fundamentais de uma nova proposta educacional, de uma nova formação que afeta toda a instituição escolar e não apenas algumas partes isoladas” (MASETTO, 2012, p. 18).

Masetto (2012) faz ainda outras considerações sobre a inovação no ensino superior, indicando que ela seria provocada por três fatores:

1. mudanças na sociedade em que vivemos;
2. reflexões sobre o papel e a missão das universidades em nossos tempos; e
3. inovações curriculares implementadas no ensino superior com alterações significativas na organização, na gestão e na formação dos professores.

Sobre esses fatores, o autor esmiúça que, na sociedade contemporânea, além de existir grande diversidade de produção de conhecimento, também se ampliou a socialização do conhecimento havendo a ressignificação do processo de aprendizagem. Além de multiplicarem-se as fontes de produção de conhecimento, o acesso ficou imediato. Outro fator importante a considerar são as novas exigências sociais de qualidade do desempenho profissional: outras habilidades passam a ser exigidas, passa-se a valorizar a capacidade de trabalhar em equipe, de se adaptar de estar aberto a mudanças com criticidade, de dominar processos de informática e de buscar novas informações.

Para Masetto (2012), o conhecimento é a matéria-prima de trabalho do ensino superior. O autor faz considerações sobre o quanto a alteração no mundo do conhecimento exige mudanças na universidade:

Minimamente, abertura, diálogo, intercomunicação e parceria com as mais diversas fontes de produção de conhecimento, revisão e reformulação de seus bancos de dados e informações, implantação de novos processos informativos e de comunicação, e reorganização de seus currículos, permitindo que os alunos e professores usufruam dessa nova situação do conhecimento. O tratamento dado ao conhecimento em situações de aula, de ensino, de pesquisa e de extensão exige inovações significativas (MASETTO, 2012, p. 22).

Alguns indicadores de mudanças no ensino superior:

- Processo de ensino, ensino com pesquisa na graduação;
- O ensino por projetos;
- A valorização da parceria e da coparticipação entre professores e alunos e entre os próprios alunos;
- O papel do professor passa de especialista para educador/mediador pedagógico.

Assim, o autor defende que a inovação de ensino superior não é qualquer alteração casual, moderna ou oportunista.

Serão alterações relevantes, integradas e coesas, coerentes com novas propostas para o próprio do ensino superior que provenham ou das mudanças de nossa sociedade e das novas concepções da universidade profundamente vinculadas a um novo processo de aprendizagem a ser desenvolvido ou de uma nova proposta de trabalhar com o conhecimento em nossos dias (MASETTO, 2012, p. 25).

Outro ponto enfatizado por este autor diz respeito às inovações curriculares implementadas no ensino superior. O autor afirma entender que, para se pensar uma proposta inovadora no ensino superior é necessário dar atenção à organização curricular em todos os seus componentes curriculares e dimensões. É preciso pensar e planejar para que toda a organização curricular responda ao projeto inovador. Assim, o primeiro ponto a ser pensado é projeto pedagógico.

Projetos inovadores se apresentam trazendo como objetivos educacionais a abertura para a formação na área do conhecimento, explorando o ensino com pesquisa, a multi e a interdisciplinaridade, na área de habilidades, trabalhando competências humanas e profissionais e novos recursos tecnológicos, no desenvolvimento de valores atitudes e comportamentos como a competência, a ética, a política, o profissionalismo vinculado à cidadania e ao desenvolvimento pessoal. O atendimento a esse objetivos requer uma flexibilização curricular que permita repensar disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem (MASETTO, 2012, p. 26).

E continua:

Os projetos inovadores apontam para a necessidade de um currículo que incentive a integração e a interdependência das disciplinas e das atividades curriculares em função dos objetivos educacionais, buscando a superação do isolamento das disciplinas, da fragmentação do conhecimento e criando experiências de projetos de interdisciplinaridade (MASETTO, 2012, p. 27).

Em recente estudo sobre a implementação de metodologia inovadora no ensino superior, Souza e Moran (2015), tomando por base o estudo de Masetto (2011) sobre inovação no currículo em IES, relacionam os itens que compõem um cenário de inovação no ensino superior:

- Metodologia ativa: centrada no aluno e no ensino híbrido;
- Espaço/tempo: salas de aula flexíveis; os alunos gerenciam o tempo; o tempo em sala não é utilizado para aulas expositivas;
- Pessoas: professores saem da condição de fonte do saber; gestores aderidos à proposta de mudança; estudantes comprometidos com a aprendizagem.

Colaborando com este debate, Imbernón (2009) que também está entre os autores que consideram que as mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea repercutem na

educação e na formação de professores e que a formação inicial futura precisará de mudanças, afirma que a velocidade acelerada do desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação acarretam profundas mudanças na vida das pessoas e instituições de ensino trazendo questionamentos sobre a forma tradicional de transmissão do conhecimento. Este autor entende que será preciso compreender que a educação já não é patrimônio exclusivo dos docentes, mas de toda a comunidade e dos meios de que ela dispõe, estabelecendo diferentes e novos modelos na prática da educação. Tudo isso constitui uma forma diferente de adquirir conhecimento e requer novas habilidades como selecionar, valorizar e tomar decisões, o que deverá ser considerado na formação inicial.

### **2.3 – Práticas inovadoras em licenciaturas**

É possível encontrar nas pesquisas referentes à inovação no ensino superior, incluindo as licenciaturas, a análise de práticas inovadoras num sentido mais restrito, limitado ao estudo da prática de determinado professor ou de determinado grupo de professores, dentro de um contexto que nem sempre se configura como inovador. Contudo, pode haver uma lógica inversa na qual a inovação é uma característica institucional, o contexto da própria IES exige uma postura inovadora das práticas docentes. Assim, fica pressuposto que, se as bases das IES investigadas se firmam em Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) inovadores, então os professores, por sua vez, desenvolveriam práticas também inovadoras, isto é, como os projetos da IES pesquisada são concebidos como inovadores, a inovação poderá fazer parte do trabalho do professor dessa instituição (COLTO, 2012).

Recente publicação com foco em práticas inovadoras de formação de professores, resultado dos trabalhos de pesquisa dos participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, sediado na PUC-SP, que tem como objetivo central investigar processos de formação de professores, trata desse tema. Algumas das pesquisas contidas nesta obra apontam para possíveis indicadores de inovação a serem considerados na formação do professor, entre eles estão: o desenvolvimento do professor pesquisador/reflexivo; a reflexão sobre a prática, o trabalho cooperativo, a articulação entre teoria e prática; as estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem a investigação, a criação e a avaliação por parte do aluno; a exploração do trabalho entre professor/aluno e aluno/aluno; o protagonismo do aluno e novas tecnologias.

Neste estudo, alguns aspectos apontados por alguns autores foram destacados por contribuírem com o entendimento de como inovar nas licenciaturas.

Segundo Cruz e Hobold (2016, p. 260), o modo como os professores ensinam, suas concepções e práticas docentes, as estratégias que mobilizam para que seu aluno, futuro professor aprenda, constituem parâmetros de formação a serem mais bem explorados entre os professores e pesquisadores da área. A investigação sobre práticas de professores de cursos de licenciatura, focada nas estratégias de ensino-aprendizagem, representa um dos esforços possíveis para reconhecer o que prevalece na prática.

Estas autoras identificaram, em sua pesquisa sobre práticas formativas de professores de curso de licenciaturas e as diferentes estratégias para ensinar, que existe uma pluralidade de práticas pedagógicas utilizada de diferentes maneiras que caracterizam o trabalho do professor formador. Evidenciam a importância e a necessidade de elaboração, por parte dos formadores da priorização de estratégias de ensino que propiciem a investigação, a criação de atividade, a aplicação e a avaliação por parte dos alunos e afirmam que na formação inicial:

O processo de ensinar e aprender representa um exercício de síntese teórico-prática, favorecendo que o futuro professor reconheça que o ensinar é uma ação especializada, exigente de mobilização de saberes específicos, e que, no exercício da futura prática docente, mais do que ensinar será preciso saber as razões pelas quais ensina e o modo que ensina (CRUZ e HOBOLD, 2016, p. 261).

Outro aspecto importante é apontado por André (2016) ao afirmar que, quando se fala da formação de professores, há consenso entre os pesquisadores da área de educação sobre a importância da proposta de formar o professor pesquisador. Ainda que existam questões como em que exatamente consiste essa proposta, o que se busca com ela e como implementá-la nos cursos de formação inicial que careçam de mais pesquisas, a autora defende que a conceituação do professor pesquisador está intimamente associada à formação de um profissional crítico-reflexivo.

Dentro da perspectiva da valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento através da reflexão e objetivando a aprendizagem significativa dos alunos, a autora defende um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar para obter sucesso em seu ensino. Ela defende a proposta do professor reflexivo-crítico por julgar necessário que, além de refletir sobre o próprio

trabalho, o professor deverá saber fazê-lo de forma crítica, o que implica em olhar para o próprio trabalho e discernir os acertos e o que precisa ser mudado, a fim de realizar os ajustes necessários para a melhoria da prática.

Nesse sentido, a autora observa que:

Para efetivar essa proposta nos processos de formação, é preciso não só repensar a estrutura desses espaços formativos, mas, sobretudo repensar as formas metodológicas da formação. Não basta querer formar professores pesquisadores e continuar fazendo o que se costuma fazer habitualmente. Por exemplo, o formador planeja o conteúdo, expõe, testa os participantes e escreve seu relatório. Temos que repensar as práticas de formação, levando em conta os princípios da aprendizagem do adulto, as possibilidades do trabalho coletivo, o envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo, as interações sociais. Nesse sentido, é importante ter uma metodologia de formação que possibilite o professor a ser um coparticipante do processo de aprendizagem, que se inclua nas decisões sobre o seu desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2016, p. 22).

É importante que o futuro professor aprenda a questionar, e questionar também a si mesmo, que se coloque diante da realidade, que aprenda a construir um caminho que o leve da simples curiosidade para a curiosidade epistemológica. É necessário que haja essa possibilidade no trabalho de formação para que haja desenvolvimento de sujeitos autônomos, pesquisadores. Para que esse princípio básico se efetive, se torne concreto, é necessário mudar a maneira de trabalhar a metodologia de formação e abrir o diálogo a fim de criar um ambiente propício para a participação em que possam emergir sujeitos questionadores, críticos e criativos. O futuro professor com esta vivência poderá posteriormente replicá-la com seus alunos (ANDRÉ, 2016).

Ainda nesta publicação que traz a compilação de artigos referentes a práticas inovadoras na formação de professores, Almeida e Abuchain (2016), apresentam uma análise de experiências educativas inovadoras realizadas por docentes que atuam em cursos de licenciatura. Os trabalhos analisados foram projetos premiados pela Fundação Carlos Chagas<sup>6</sup> em iniciativa que tem por objetivo *valorizar e divulgar experiências educativa inovadoras, propostas e realizadas por docentes de licenciatura, formadores de professores que vão atuar na educação básica*. (ALMEIDA e ABUCHAIM. 2016, p. 189).

---

<sup>6</sup> A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada a avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Foi fundada em 1964 e realiza exames vestibulares e concursos de seleção profissional para entidades públicas e privadas em todo o Brasil. Desde 1971 desenvolve investigações interdisciplinares voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país. Fonte: ALMEIDA e ABUCHAIN 2016 p. 189.

Segundo as autoras, os elementos que parecem favorecer as práticas de formação nos cursos de licenciatura estão relacionados ao protagonismo dos estudantes, ao desenvolvimento do repertório teórico, didático e cultural dos futuros professores, ao uso de novos e antigos procedimentos didáticos e à aproximação de espaços formais e não formais de ensino. Os projetos premiados, mesmo com características e formatos diversificados, eram favorecedores da ampliação do repertório teórico, didático e cultural dos estudantes.

Alguns aspectos ganharam destaque nestes projetos. Conforme apresentado pelas autoras e uma característica específica na maioria dos projetos premiados se refere ao protagonismo dos estudantes. Nesses projetos os formadores tiveram o cuidado para que os estudantes tivessem participação ativa e solicitaram que eles tomassem decisões subsidiados por conhecimentos teóricos. Os estudantes puderam vivenciar atitudes de diálogo, de debate e de trabalho colaborativo nos contextos e espaços que atuaram.

Segundo essas autoras:

Esse tipo de prática não só ajuda a superar o caráter individualista atribuído à atuação docente, como também pode favorecer o preparo dos licenciandos para as transformações do ofício docente, que inclui os impasses, as certezas e as incertezas com que os professores se defrontam no seu trabalho. Impulsionar o protagonismo do futuro professor contribui para que ele desenvolva ferramentas intelectuais que auxiliam o conhecimento e a interpretação de situações complexas com que o docente se depara no contexto escolar. (ALMEIDA e ABUCHAIM, 2016 p. 206).

As autoras apresentam ainda que também teve destaque no conjunto dos projetos premiados, as práticas formativas que utilizam novas tecnologias e metodologias menos convencionais como a Flipped Classroom, que inverte o modelo tradicional de sala de aula e modifica os papéis do professor e dos alunos.

Foram considerados também projetos que tinham como objetivo aproximar o licenciando dos espaços formais ou não formais de ensino, dentro de uma perspectiva de aproximação com a escola e com as práticas dos professores.

Para as autoras: O contato com a realidade, com os alunos, com a escola, com os conteúdos e com a prática pode favorecer a reflexão sobre o campo de atuação, a ação docente, o papel do professor e o processo de aprender a ser professor. (ALMEIDA e ALBUCHAIM 2016, p. 208).

Keller (2014), em estudo já mencionado anteriormente, cujo objetivo era analisar criticamente uma experiência com características de inovação que vem sendo desenvolvida nos cursos de licenciatura na UFPR, investigou em que medida a proposta inovadora que vem sendo desenvolvida por essa instituição traz elementos com potencial de contribuição para um novo paradigma curricular na formação inicial dos professores. Os resultados da pesquisa apontaram para movimentos de mudanças e inovações, pois a organização curricular ultrapassa a lógica da racionalidade técnica. A organização curricular expressa uma proposta educacional com finalidades emancipatórias e faz a opção por princípios construtivos do conhecimento que possam contribuir com uma socialização crítica das pessoas mediante uma reconstrução reflexiva da realidade e valorização dos conteúdos culturais. O vínculo que a universidade estabelece com a comunidade contribui com o desenvolvimento sustentável da região e abre espaço para envolver a história de vida do aluno e para o comprometimento na formação de profissionais cidadãos capazes de mudar a realidade. A proposta privilegia ainda a autonomia e o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento, bem como a autonomia e o protagonismo dos professores para pensar e construir o projeto educativo. A perspectiva integradora do currículo vincula-se a uma visão holística e integradora do processo de formação.

A perspectiva inovadora, materializada na estrutura curricular, introduz as seguintes modificações:

- Rompe com a racionalidade técnica e com a fragmentação do conhecimento.
- Promove a abordagem interdisciplinar do conhecimento que articula conhecimentos de formação para a docência conhecimentos específicos da área conhecimentos do contexto (local e pessoal).
- Articula teoria e prática como unidades insolúveis.
- Supera a lógica curricular que parte da formação geral pra a específica.
- Promove entre universidades e escolas de educação básica numa perspectiva de fortalecimento mútuo.
- Potencializa a autonomia e o protagonismo dos atores educacionais, professores e alunos (KELLER, 2014, p 229).

Com relação aos estágios e atividades práticas, foi identificado que a proposta oportuniza o contato do aluno com a realidade escolar desde o início do curso, o que é visto de forma positiva pelos envolvidos na proposta por considerarem que a imersão na realidade escolar, desde a entrada no curso, favorece a interação da teoria com a prática, uma vez que as

questões observadas e vivenciadas nos estágios são relacionadas com os fundamentos teóricos, dando maior significado à formação, proporcionando mais confiança e segurança para iniciar a profissão e colocando o futuro professor em contato com o aluno real.

Os futuros professores, participantes da pesquisa, reconheceram que esse é um diferencial em relação a outros cursos de formação que, em geral, apresentam toda a parte teórica para somente ao final possibilitar o contato com a prática.

Nessa pesquisa também foi verificado, através da análise documental, que o estágio, diferentemente do que é encontrado habitualmente nos cursos de licenciatura, é bem normatizado, com explicações dos objetivos, orientações para a elaboração do plano individual de estágio, formas de acompanhamento, avaliação, atribuições dos alunos, responsabilidades e funções da comissão orientadora de estágios, diferente do que vem sendo apresentado em geral nas pesquisas, por exemplo, Gatti e Nunes (2009). Essas pesquisadoras indicam que os estágios nas licenciaturas são apresentados sem precisão. O projeto político-pedagógico da universidade expressa a opção pela relação cotidiana com a escola pública como eixo fundamental. A relação com as escolas públicas se dá na forma de parceria com a universidade, com o núcleo regional de educação e com as secretarias municipais de educação. O estágio desde o começo do curso articula o conhecimento com a realidade e é concebido como elemento de aproximação entre os saberes profissionais e os conhecimentos trabalhados na universidade.

A forma como o estágio é trabalhado na licenciatura em arte merece destaque, uma vez que assume, de forma inovadora, o lugar de componente formativo ao invés de simples apêndice no currículo:

Nesse curso, o estágio supervisionado obrigatório como normalmente é chamado, recebe a denominação de “Vivências nos Espaços Educacionais” constituindo um módulo que se integra aos demais. O estágio concretizado em um módulo que se integra estruturalmente e conceitualmente na organização curricular, permeando todos os componentes formativos daquele semestre, possibilita um vai e vem entre os saberes trabalhados no curso e o saberes da prática, numa perspectiva de práxis, em que a ação-reflexão-ação se compõe dialeticamente e a prática e a teoria se encontram indissociadas na análise, na reflexão e na busca de propostas de transformações necessárias no trabalho docente nas instituições educativas (KELLER, 2014, p. 232).

Ainda segundo Keller:

O estágio assim configurado constitui-se numa interação entre a escola e a universidade e num encontro entre professores da educação básica, da universidade

e de futuros professores, favorecendo a partilha e a atualização de saberes. Nesse intercâmbio, nem sempre face a face, mas intermediado pelos estagiários, com seus relatórios, depoimentos, projetos e orientadores (na Universidade) e supervisores (na escola), o estágio torna-se uma via para a formação continuada de professores da escola que são desafiados a repensar a condição do ensinar e aprender (KELLER, 2014, p. 232).

O modelo de formação apresenta-se de forma diferenciada, pois tem o foco na transmissão de conteúdos acadêmicos e científicos, na competência técnica e nas estratégias para ensinar. Inclui a análise do contexto social no processo de ensino-aprendizagem e adota uma perspectiva do conhecimento como construção social. O docente também é visto como agente de mudanças sociais. Este modelo supera o modelo 3+1, pois tem um projeto específico que forma profissionais para a docência. O modelo formativo sinaliza aos que optam por ele que se trata de um curso que forma para a docência, o que contribuirá para a construção de uma identidade docente desde a formação.

Quanto aos procedimentos metodológicos, identificados como princípios metodológicos, referem-se ao conhecimento trabalhado de forma integrada, ao vínculo estabelecido com a comunidade e a escola locais, à valorização da pesquisa, à autonomia e ao protagonismo na construção do conhecimento. Tais princípios aparecem na forma de metodologia por projetos, que favorece uma abordagem para além dos conteúdos científicos restritos à área específica e que relaciona várias áreas, integra a realidade e história pessoal e local, envolve a família e as ações cotidianas do curso, estabelecendo relações com o projeto pedagógico. Do ponto de vista dos saberes docentes, a inovação se apresenta no sentido da articulação dos saberes que servem de base para a formação dos professores e da articulação entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos da docência. Novos conhecimentos, como o psicopedagógico, o didático geral, e o do contexto, são incorporados aos conhecimentos de base. A escola aparece como objeto privilegiado de estudo na formação inicial, o que também pode ser referenciado como inovador nas formações.

## **CAPÍTULO 3 – Processo de pesquisa**

Neste capítulo, apresento o procedimento metodológico utilizado para responder ao objetivo desta pesquisa.

A pesquisa apresenta como objeto de estudo a temática da inovação na formação inicial dos professores para educação básica. Foi delimitado como foco da pesquisa um modelo formativo alternativo ou inovador que vem sendo implementado nos cursos de licenciatura de uma IES privada de São Paulo, sob o ponto de vista dos docentes. O objetivo foi investigar este modelo buscando respostas para três questionamentos:

1. Que elementos nesta proposta se apresentam como diferenciados e inovadores?
2. Que aspectos de formação estão visando esses elementos inovadores?
3. Através de que meios tal proposta inovadora vêm sendo implementada?

### **3.1 – A abordagem**

#### **3.1.1 – Levantamento bibliográfico**

Iniciei o trabalho com o levantamento bibliográfico e revisão da literatura, em princípio, sobre licenciaturas, com as finalidades de: obter um panorama das características atuais que apresentam os cursos de formação inicial de professores para a educação básica; ampliar o entendimento a cerca do tema; e identificar questões relevantes que pudessem justificar o estudo.

Em um segundo momento, realizei um levantamento de textos e produções sobre inovação, explorando conceitos utilizados por diferentes autores com a finalidade de ampliar a visão da área de estudo e me apropriar da conceituação de referência a ser utilizada na pesquisa.

Dessa forma, as leituras iniciais possibilitaram um entendimento, ainda rudimentar, sobre o tema. Contudo, essas leituras foram auxiliares na elaboração das suposições que apontaram para o foco da pesquisa.

### 3.1.2 - Pesquisa qualitativa: o estudo de caso

Optei pela abordagem qualitativa de pesquisa na modalidade estudo de caso com caráter exploratório, por entender que essa modalidade permite a captação de aspectos e matizes do fenômeno investigado.

O fenômeno estudado é um fenômeno educacional, portanto, socialmente construído. Está situado e condicionado pelas circunstâncias históricas e sociais, o que foi considerado na escolha da abordagem metodológica. Sobre esse aspecto, Keller (2014) aponta que a abordagem metodológica adequada é justamente aquela que concebe a realidade como uma construção social e valoriza o papel ativo dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

A delimitação do foco e do objetivo da pesquisa apontou para a pertinência do uso da abordagem qualitativa, justificando a escolha dos instrumentos de coleta.

Ao considerar o ponto de vista dos sujeitos participantes, professores da IES ambiente da pesquisa, a escolha metodológica deveria permitir o acesso às informações de natureza objetiva sem, no entanto, descartar os aspectos subjetivos presentes nas falas dos sujeitos e percebidos nas interações ocorridas entre pesquisadora e entrevistado.

De acordo com Minayo:

Pesquisa qualitativa tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria-prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade... (MINAYO, 2012, p. 626).

Neste estudo, o interesse esteve na inovação em licenciaturas, na forma como ocorre em seu ambiente natural. A escolha metodológica deveria abrir a perspectiva de se esmiuçar as variáveis circunstanciais e de coletar elementos de valia para o estudo. Assim, a opção foi o estudo de caso qualitativo. O caso específico foi escolhido por apresentar características favoráveis ao estudo, uma vez que a IES em questão está no momento de implementação das inovações nos cursos de licenciatura, o que torna possível investigar a inovação enquanto acontece e no ambiente em que ela acontece.

Segundo André (2013):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e

prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Mazzotti (2006) acrescenta que é fato amplamente aceito pela comunidade acadêmica que o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõem a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado.

Longe de tipificar esta pesquisa como estudo de caso tão somente por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em uma única IES ou algo pontual e, assim, circunscrever o objeto de estudo a uma porção restrita da realidade, a escolha se deu também pela pretensão de situar o estudo na discussão acadêmica mais ampla e possibilitar a reflexão das conclusões associadas a outros contextos e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento e a construção de teorias sobre as inovações nas licenciaturas, tendo em vista que já é sabido que o conhecimento científico progride por meio da construção coletiva.

Yin (1984, apud Mazzotti, 2006) define estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes e, para isso, utiliza múltiplas fontes de evidência.

Dentre os critérios que o autor justifica para a escolha do estudo de caso como abordagem adequada de um problema de pesquisa, se aproximam deste estudo:

1. Quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê;
2. Quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos;
3. Quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural;
4. Quando usado como etapas exploratórias na pesquisa de fenômenos pouco investigados;
5. Quando surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos;
6. Quando o estudo retém características significativas e holísticas de eventos da vida real.

Peres e Santos (2005) destacam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo:

1. o conhecimento está em constante processo de construção;
2. o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e
3. a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

Nesse sentido, entende-se que, para esta pesquisa, esses pressupostos foram atendidos, considerando que a proposta aqui investigada está em processo de construção e a própria estratégia didática nela contida se apresenta também em um processo de construção. A fala dos sujeitos e a análise documental foram reveladoras da multiplicidade de dimensões a serem consideradas e analisadas. Assim, a possível compreensão da realidade se deu também sob esta ótica.

A opção pelo caráter exploratório considerou que a implementação de inovações nos cursos de licenciaturas ainda não se caracteriza como tema amplamente estudado. Segundo Gil (1999), as pesquisas exploratórias servem, em síntese, para um primeiro conhecimento de temas e fatos menos estudados e menos conhecidos, podendo constituir-se em uma etapa inicial para um posterior aprofundamento temático.

### **3.2 – Cenário da pesquisa: a instituição**

Pautei-me no problema que orienta a pesquisa para fazer a escolha da instituição de ensino superior. O interesse era investigar uma instituição que já viesse implementando algum diferencial de inovação em suas formações.

Dentre as possíveis IES com essas características, esta em questão foi escolhida também por demonstrar interesse, receptividade e prontidão em participar da pesquisa, sinalizando, assim, interesse pela pesquisa acadêmica e as possíveis contribuições de seus achados para o processo das inovações no ensino superior.

A aproximação com a instituição onde foi realizada a coleta de dados se deu após o conhecimento da experiência inovadora que essa IES vem realizando e que foi informada por uma professora que lá atua.

Trata-se de uma IES privada localizada na cidade de São Paulo, que oferece cursos de graduação – licenciatura, pedagogia, matemática e letras – em três anos, além de pós-graduação *lato sensu* e extensão universitária, com foco voltado para a área da educação.

### 3.2.1 – Breve histórico da instituição

A IES contexto da pesquisa foi concebida no ano de 2000 para atender às mudanças na LDB 1996 (BRASIL, 1996), que determinou que o professor normalista de ensino médio passasse a ter obrigatoriedade de curso superior. Surgiu, assim, com o objetivo de oferecer o ensino normal superior e, posteriormente, tornou-se uma faculdade de pedagogia.

Em novembro de 2001, com a publicação da Portaria MEC nº 2361/2001, foi efetivamente credenciada e autorizada a ofertar o Curso Normal Superior, com duas habilitações: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A partir dessa data, a equipe de professores, já envolvida nos estudos e discussão sobre o Projeto Político e Pedagógico, assumiu o planejamento e a implementação desse curso.

Conforme consta também nos documentos institucionais, desde sua concepção, a IES busca trabalhar em regime de parceria e colaboração com o poder público e Organizações Não Governamentais (ONGs) por meio da oferta de oportunidades de estudos às populações menos privilegiadas.

No ano de 2003, esta IES estabeleceu parceria com a ONG Rede Corrente Viva, e ofereceu mais de 100 bolsas de estudos para a formação, em nível superior, de profissionais em exercício em creches e pré-escolas de zonas da periferia paulistana.

Esta instituição integra, desde o início das suas atividades, projetos de políticas públicas que visavam à oferta e à democratização do acesso ao ensino superior, tais como o Programa Escola da Família, em parceria com a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, projeto que integra desde 2003. Esse trabalho trouxe um processo constante de avaliação didático-pedagógica e auxiliou na constituição da política social institucional para inserção regional por meio da resposta às demandas das necessidades de melhoria das condições de ensino de São Paulo e adjacências.

Assim, a IES insere, por meio de parcerias com as Secretarias de Educação e Terceiro Setor, os estudantes na realidade educacional das escolas municipais e estaduais, atuando como auxiliares de professores, e também como segundos professores em classes de apoio pedagógico para alunos com dificuldade de aprendizagem.

No ano de 2005, o Curso Normal Superior – Habilitações em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi reconhecido por meio da Portaria MEC nº 965, de 30.3.2005.

No ano de 2007, o Curso Normal Superior teve o seu reconhecimento renovado pela Portaria SESU nº 102, de 2.2.2007. Nesse mesmo ano letivo, valendo-se da prerrogativa decorrente da publicação da Resolução CNE/CP nº 1, em 15.5.2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) a instituição passou a oferecer Curso de Pedagogia, reconhecido pela Portaria SESU nº 144, de 9.2.2007, sendo extinto o Curso Normal Superior ao final desse mesmo ano letivo.

No ano de 2008, quando o Curso de Pedagogia foi avaliado pelo ENADE obteve o conceito 4. Portanto, desde a edição da Lei nº 10.861, de 14.4.2004, que instituiu o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e, portanto, a política de avaliação das instituições de educação superior, realizada pelo MEC, a instituição vem atingindo um desempenho estável e acima da média das instituições formativas nacionais.

Nos dados divulgados no ano de 2009, de acordo com o CPC (Conceito Preliminar de Curso) contínuo, que se refere ao CPC do triênio 2006/2008, na lista de institutos e faculdades privadas, não computadas universidades, esta instituição aparece em segundo lugar no Brasil. Conforme planilha de faculdades privadas divulgada pelo MEC o Instituto fica em 15º lugar na lista de todas as faculdades públicas e privadas do Brasil, que consta na Planilha Total – Pedagogia.

No ano de 2010, a instituição passa a ter uma nova mantenedora, acredita que o professor é peça chave na educação, e tem intenção de contribuir para a formação inicial de qualidade dos professores.

Em 2011, passa a instituição sem fins lucrativos.

No ano de 2012, a instituição obteve a autorização do MEC para o funcionamento de dois novos cursos: Licenciatura em Letras e Licenciatura em Matemática.

No ano de 2015 houve a reestruturação da equipe gestora e a reorganização dos processos e ciclos de serviços. Na área acadêmica, foi reforçada sua tradição inovadora. A instituição acredita que a inovação vai além do uso de novas tecnologias: é articular saberes de diferentes áreas e construir novos conhecimentos para a transformação da realidade. Nessa articulação, a formação do professor reflexivo, maior objetivo pedagógico da instituição, é imprescindível para práticas que favoreçam a inovação no processo de ensino-aprendizagem. Diferencia-se pela aplicação de metodologias inovadoras (aula ativa, sala de aula invertida, ensino híbrido, *design thinking*<sup>7</sup>, resolução de problemas) de articulação entre teoria e prática, com foco no aprendizado.

A estratégia de comunicação e marketing tem como foco a divulgação dos cursos através dos meios digitais, engajamento dos alunos, professores e colaboradores na divulgação da instituição. O conjunto dessas e de outras ações gerou um relevante crescimento na captação de novos alunos, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

A partir de 2014, iniciaram-se as licenciaturas em Letras e Matemática, já dentro da proposta inovadora.

Assim a instituição objetiva alcançar seu fim principal que é ofertar cursos de graduação, pós-graduação, complementação pedagógica e apoio técnico; capazes de formar professores, especialistas de ensino, cargos de apoio escolar; dirigentes escolares e contribuir

---

<sup>7</sup> *Design Thinking* é o conjunto de métodos e processos para abordar problemas relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções. Como uma abordagem, é considerada a capacidade para combinar empatia em um contexto de um problema, de forma a colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto; criatividade para geração de soluções e razão para analisar e adaptar as soluções para o contexto. Adotado por indivíduos e organizações, principalmente no mundo dos negócios, bem como em engenharia e design contemporâneo, o *design thinking* tem visto sua influência crescer entre diversas disciplinas na atualidade, como uma forma de abordar e solucionar problemas. Sua principal premissa é que, ao entender os métodos e processos que designers usam ao criar soluções, indivíduos e organizações seriam mais capazes de se conectar e revigorar seus processos de criação a fim de elevar o nível de inovação. Assim, ao utilizar métodos e processos utilizados por designers, o *design thinking* busca diversos ângulos e perspectivas para solução de problemas, priorizando o trabalho colaborativo em equipes multidisciplinares em busca de soluções inovadoras. Dessa forma, busca-se “mapear a cultura, os contextos, as experiências pessoais e os processos na vida dos indivíduos para ganhar uma visão mais completa e assim, melhor identificar as barreiras e gerar alternativas para transpô-las”. Para que tal ocorra, o *Design Thinking* propõe que um novo olhar seja adotado ao se endereçar problemas complexos, um ponto de vista mais empático que permita colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto e gerar resultados que são mais desejáveis para elas, mas, ao mesmo tempo, financeiramente interessantes e tecnicamente possíveis de serem transformados em realidade. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Design\\_thinking](https://pt.wikipedia.org/wiki/Design_thinking)>. Acesso em 30 jun. 2016.

com as mais variadas instituições educacionais de forma plenamente conectada às necessidades sociais emergentes.

### 3.2.2 – A instituição no momento da pesquisa

Atualmente, em 2016, a instituição conta, então, com três licenciaturas: Pedagogia, Matemática e Letras. Em seu quadro de docentes atuam com 25 professores e tem 400 alunos. Pretende ampliar do número de docentes em função do número de alunos, conforme quadro apresentado no plano de desenvolvimento institucional (PDI).

Graduação	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total de alunos	300	400	500	600	650	700
Total de docentes	24	25	25	26	26	26

**Quadro 1 - Número de alunos e docentes da instituição**

A instituição objetiva ter uma infraestrutura física, especialmente a de ensino, pesquisa, biblioteca e recursos de informação e comunicação coerentes com o estabelecido nos documentos oficiais. Assim, possui recursos tecnológicos como computadores, projetores, retroprojetores e TVs e possibilita a disponibilização de equipamentos móveis para os alunos, sendo ao todo 82 unidades.

A instituição conta com salas de aula diferenciadas, salas para as aulas de conteúdos específicos e vivências, laboratórios de multimeios, ateliê de artes e salas modulares que se transformam em auditório conforme estrutura apresentada no quadro abaixo:

	Quantidade	Área (m <sup>2</sup> )
Área de Convivência	1	13
Ateliê	2	116
Auditório	1	250
Banheiros	8	118
Biblioteca	1	95
Instalações Administrativas	1	190
Laboratório de Informática	1	6
Salas de Aula	12	575
Sala dos Professores	1	30
Secretaria	1	23
Outros	2	41

**Quadro 2 - Estrutura da instituição**

A instituição dispõe de uma infraestrutura moderna, disponibilizada em uma área de 2.598 metros quadrados, que abriga 14 salas de aula, sendo 2 ateliês, 1 biblioteca, 1 brinquedoteca, sala de professores, área administrativa, secretaria acadêmica, área de convivência, 1 lanchonete, 1 central de cópias, 4 banheiros masculinos, 4 banheiros femininos, 2 banheiros para portadores de necessidades especiais, copa para funcionários e estacionamento com 25 vagas.

A instituição possui uma rede lógica com 4 servidores e 40 estações de trabalho. Possui link dedicado para acesso à internet e oferece acesso wireless em todas as salas de aula e demais espaços acadêmicos.

Ao apresentar em seu site a sua proposta formativa, a instituição destaca, em síntese, foco nas práticas e nas didáticas. As inovações são apresentadas segundo algumas características, dentre as quais destaco:

- Foco na sala de aula da educação básica;
- Valorização da formação da pessoa;
- Orientação para educação continuada;
- Estágio remunerado em escolas públicas;
- Professores conectados e preparados para o uso de novas tecnologias.

Outro ponto apresentado no site institucional é proposição expressa em sua missão, sua visão e seus valores:

**Missão:** Cultivar espaços de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de pessoas éticas, comprometidas, capazes de inovar e inspirar para a excelência na educação.

**Visão:** Ser a instituição que ressignifique o papel essencial do professor e da educação na sociedade.

**Valores:** Prazer, respeito, inovação, autonomia, cooperação, transparência e empreendedorismo.

### 3.3 – Os sujeitos participantes

#### 3.3.1 - Critério de seleção dos sujeitos participantes

Os professores participantes foram selecionados segundo três critérios:

- Ser professor atuante em licenciatura;
- Atuar na IES escolhida para o estudo;
- Estar envolvido nos processos de mudança.

Foram selecionados para as entrevistas três professores, sendo um do curso de matemática e dois do curso de letras. As informações sobre a experiência profissional dos docentes foram colhidas no questionário de caracterização do sujeito e sintetizadas conforme apresentadas no quadro abaixo. A fim de salvaguardar o anonimato dos participantes, a identificação dos sujeitos da pesquisa é feita pela letra P (professor), seguida da numeração referente à ordem das entrevistas (P1, P2 etc.). O gênero ou outra informação de identificação dos participantes não aparecem, pois considerei irrelevante para esta pesquisa:

Nome	Idade	Educ. básica	Especialização	Mestrado/ Doutorado	Tempo nesta IES	Lecionada em outro local	Tempo total de experiência docente	Tempo de Experiência EI/EF/EM: Pública Privada	Tempo experiência Ensino Superior: Bacharelado Licenciatura
P1	32	Pública	Sim	Mestrado	1,5 anos	Não	13 anos	EI:Pública: 1 ano/ EF:Pública: 12anos	1,5 anos Licenciatura
P2	37	Pública	Sim	Mestrado	2,5 anos	Não	14 anos	EF público: 10 anos EM público: 12 anos	8 anos licenciatura 1 ano bacharelado
P3	47	Pública	Sim	Mestrado	1,8 anos	Não	20 anos	EF: 10 anos	10 anos Licenciatura

Quadro 3 - Síntese das informações do questionário de caracterização dos sujeitos

Foi entrevistado ainda, um gestor como representante da fala institucional, para qual não foi aplicado o formulário de caracterização do sujeito.

### **3.4 – Procedimento de coleta de dados**

Os procedimentos utilizados para a coleta de informações foram: questionário de caracterização dos sujeitos aplicado aos professores e entrevistas semi estruturadas aplicadas aos professores e ao gestor institucional.

A escolha desses instrumentos se deu, primeiramente, pela própria natureza do estudo, uma vez que, sendo um estudo de caso, deve considerar a multiplicidade de aspectos que o caracteriza, o que vai requerer mais de um procedimento para desenvolver um estudo em profundidade. Estes instrumentos são considerados bons métodos de coleta de dados nos estudos de caso, pois envolvem fazer perguntas, ouvir atentamente. (ANDRÉ, 2013).

Os instrumentos foram escolhidos também por apresentarem aspecto de complementaridade entre si.

#### 3.4.1 – Questionário de caracterização

O questionário utilizado foi constituído de questões objetivas que favoreceram a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

O questionário é um dos instrumentos mais tradicionais de coleta de dados e pode servir como fonte complementar de informações, sobretudo na fase inicial e exploratória da pesquisa (FIORENTINI, LORENZATO, 2007, p. 1170).

A utilização do questionário de caracterização objetivou acessar informações mais gerais sobre os professores entrevistados, como dados pessoais, formação acadêmica e atividade profissional. As questões foram enviadas aos entrevistados antes do encontro para a entrevista, para serem respondidas por escrito. Este processo serviu como preâmbulo para a entrevista, além de fornecer à pesquisadora informações prévias sobre o entrevistado.

O questionário de caracterização do sujeito utilizado neste trabalho constitui-se de adaptação do modelo elaborado durante o segundo semestre letivo de 2015, no decorrer da disciplina projeto “Profissionalidade docente de professores formadores dos cursos de licenciatura em início de carreira” e encontra-se disponível no Apêndice B.

### 3.4.2 – Entrevistas

Para Minayo (2011, p. 64), “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador”. É uma conversa com objetivo e finalidades que nos permitem capturar sensações, opiniões e representações que um indivíduo tem sobre determinada realidade ou assunto.

Para Lüdke e André (1986):

Uma entrevista pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista é uma técnica importante para a elaboração de um estudo de caso. Para Lüdke e André (1986), a entrevista tem uma grande vantagem em relação a outras técnicas, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Para este estudo, optei pela entrevista semiestruturada, por esta permitir aprofundar os temas ou esclarecer as dúvidas que eventualmente surjam no decorrer da conversa.

A entrevista semiestruturada se caracteriza pela combinação de perguntas abertas e fechadas, dando ao participante a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto. Para Quaresma e Boni (2005, p.75), a entrevista semiestruturada dá liberdade ao entrevistador para “aprofundar discussões que considera importantes, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras”. Para Quaresma e Boni (2005), a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador obter informações subjetivas contidas na fala do entrevistado, como emoções, receios, atitudes e comportamentos referentes àquela temática estudada.

A entrevista semiestruturada colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (QUARESMA e BONI, 2005, p.75).

Com base nesse referencial metodológico, efetuei a primeira entrevista com um professor da licenciatura em matemática. Essa primeira entrevista serviria inicialmente apenas como piloto, a fim mostrar os ajustes necessários no roteiro de entrevista. Contudo, essa

entrevista mostrou-se rica em informações, motivo pelo qual foi validada e utilizada posteriormente nas análises.

A entrevista piloto ocorreu na sede da IES, em ambiente propício, com participação da pesquisadora e do entrevistado. Após preâmbulo e reiteração dos objetivos da pesquisa, a entrevista seguiu o roteiro previamente estabelecido. Contudo, o entrevistado teve liberdade para discorrer sobre questões que achasse pertinentes. A entrevista piloto foi gravada e posteriormente transcrita na íntegra.

Após o exame de qualificação, acolhendo as sugestões dos professores membros da banca, o roteiro de entrevista passou por alterações. O roteiro de entrevista final para os professores encontra-se no Apêndice D.

As demais entrevistas foram realizadas após ajustes do roteiro de entrevista e seguiram os mesmos passos realizados para a entrevista piloto:

O tempo de duração das entrevistas foi em torno de 45 minutos.

Todas as transcrições foram efetuadas pela pesquisadora logo após a realização de cada entrevista, uma vez que foi possível verificar desde a primeira transcrição que aquele momento era de grande valia para a apreensão de aspectos trazidos com mais ênfase, entusiasmo, dúvida, entre outros presentes nas falas dos entrevistados, servindo, portanto, de valioso momento de análise. A opção pela transcrição das entrevistas sem um intervalo ou lacuna de tempo teve o intuito de reavivar ideias, percepções ocorridas no decorrer da entrevista na interação entre pesquisadora e entrevistado. Tal escolha de procedimento vai ao encontro da afirmação:

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2010, p. 74).

A entrevista com o gestor foi feita em outro momento e tendo por base roteiro de entrevista distinto ao dos professores (ver apêndice E), uma vez que o objetivo desta entrevista era o de colher informações sobre a visão institucional da proposta.

### 3.4.3 – Tratamento de informações

Após a coleta dos dados por meio dos instrumentos citados, foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas, que é um termo usado por Bardin (2009) para designar o primeiro contato com o material, com o objetivo de levantar hipóteses ou temáticas relacionadas à investigação. A análise foi realizada a partir da triangulação das informações obtidas via análise documental, questionários de caracterização dos sujeitos e das entrevistas e a partir da relação estabelecida com o marco teórico conceitual e a discussão da literatura da área do estudo.

Inicialmente, não houve uma demarcação definitiva do que deveria ser analisado e sim, uma construção gradativa à medida que a investigação foi caminhando.

O tratamento das informações para a obtenção dos dados se deu da seguinte maneira:

**Questionário de caracterização:** elaboração de quadro de informações colhidas com o questionário de caracterização com síntese das informações mais relevantes, conforme modelo exposto no Apêndice B.

**Construção das categorias:** as categorias de análise foram esboçadas com base nas questões norteadoras e no referencial teórico e definidas após a entrevista piloto e o ajuste dos objetivos após o exame de qualificação. Conforme Gil, categorizar:

consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa (GIL, 2002, p. 134).

De acordo com Chizzotti (2014), Gil (2002) e Minayo (2011), no momento da formulação das categorias é necessário garantir que elas sejam homogêneas, evitando discrepâncias dentro do conjunto de classes (categorias). Assim, as categorias para a análise foram construídas a partir das características de homogeneidade descritas por Minayo e Gomes:

- a) Exaustivas (estas devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisado; se um determinado aspecto não se enquadrar nas categorias, devemos formular outra categorização);
- b) Exclusivas (isso significa que um aspecto do conteúdo do material analisado não pode ser classificado em mais de uma categoria);

- c) Concreta (não serem expressas por termos abstratos que trazem muitos significados);
- d) Adequadas (em outras palavras, a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar) (MINAYO e GOMES, 2011, p. 89).

No primeiro momento, as categorias de análise foram criadas com base nas três questões norteadoras da pesquisa:

- Categoria 1 – Elementos da proposta que se apresentam como diferenciados e inovadores.
- Categoria 2 – Aspectos da formação que visam esses elementos inovadores.
- Categoria 3 – Através de que meios a proposta inovadora vem sendo implementada.

Após realizar as entrevistas, ouvi-las, transcrevê-las, lê-las, voltar a ouvi-las e relê-las algumas vezes, houve a necessidade de criar novas categorias e subcategorias de que considerassem:

- Como os professores entendem inovações;
- O caráter de construção da proposta;
- A cultura formativa dos professores;
- O novo perfil do professor do aluno e nova relação de ensino aprendizagem;
- A articulação das disciplinas e;
- O preparo do aluno para atuar em sala de aula.

## CAPÍTULO 4 – A voz institucional

Objetivando acrescentar a essa pesquisa o que diz a instituição sobre sua proposta inovadora, foi necessário recorrer a um procedimento: Ouvir a fala de um gestor por meio de uma entrevista.

### 4.1 – A conversa com o gestor

O conteúdo da entrevista com o gestor selecionado para a análise foi organizado conforme apresentado em sua fala.

Foi ressaltado pelo entrevistado que a instituição nasceu com a LDB 1996, na qual constava a solicitação para que as normalistas com ensino médio tivessem o curso superior; assim, surgiu como instituição de ensino normal superior e depois se transformou em uma faculdade de Pedagogia. A partir de 2014, iniciaram duas outras licenciaturas, Matemática e Letras, e duas pós-graduações.

Segundo o gestor a instituição “já nasceu focada nas práticas” por sua origem com base no magistério dos CEFANs<sup>8</sup>, “que eram muito práticos”. A instituição emprestou um pouco da tradição do magistério dos CEFAMs e ampliou com algum aporte teórico mais aprofundado na didática. Dessa forma, IES pesquisada declara-se uma escola muito focada na didática e na formação do professor.

Mesmo no início das atividades, a instituição já trabalhava com modelos de ensino-aprendizagem diferenciados, que na época não eram chamados de metodologia ativa.

A partir de 2011, com a entrada de uma nova mantenedora e a inserção de novos discursos, por exemplo, aula invertida e o uso das novas tecnologias, houve uma radicalização nas mudanças.

Também com a vinda da nova mantenedora, a IES ampliou suas conexões e passou a sofrer influência do mundo do empreendedorismo, do terceiro setor e de fundações e entidades como Instituto Natura, Fundação Lemann e Itaú Social.

---

<sup>8</sup> Criados em 1988, os CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. Fonte: *Paidéia* (Ribeirão Preto) nº 6, Feb. 1994. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1994000100002>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

Segundo o entrevistado, os documentos iniciais apontavam para a necessidade de um “*professor mais artesanal*” e para a necessidade de trazer aportes de diferentes culturas, principalmente das artes, para a formação do professor. Assim, a formação é muito focada na prática, nas artes e na cultura como um todo: música, dança e artes plásticas em geral.

Com base no modelo prática/cultura, a IES entende que os alunos de seus cursos têm que estar na escola desde o primeiro momento de sua formação acadêmica. A instituição obteve uma autorização do MEC para que os alunos possam fazer seus horários de estágio desde o início do curso. Assim, desde o primeiro semestre os alunos assistem e observam aulas do ensino fundamental e, eventualmente, fazem algum tipo de regência ou ajudam o professor a preparar aula. Tal prática acontece na pedagogia, pois para as outras licenciaturas ainda será preciso a obtenção da autorização para esse procedimento.

O gestor afirma que as atividades dos alunos vão além de assistir e registrar as aulas em suas práticas de estágio. Segundo ele, os estudantes trazem suas vivências para a sala de aula, onde discutem o que viram durante o estágio no dia anterior – é muito comum acontecerem aulas com este foco. A discussão é coletiva, envolvendo todos os colegas, e há um momento em que um professor especialista conversa com o estudante como um mentor, para que, ao final do curso, o aluno esteja preparado e imerso na profissionalização.

Conforme o gestor, a instituição entende que o modelo formativo que apresenta diferencia-se do utilizado pela maioria das faculdades, principalmente na concepção de estágios práticos e no modelo de atuação cooperativa dos alunos.

Sobre as influências teóricas que a IES tem sofrido, ele aponta para pesquisadores que trouxeram a linha de profissional reflexivo: Donald Shon, Lawrence Stehouse, John Dewey – ao qual se refere como “*o pai dessa concepção do modelo ativo da escola nova*”. A instituição tenta reconfigurar essas concepções teóricas e coloca algum elemento de crítica, de preocupação social com o trabalho.

A instituição vem tentando trazer a tecnologia nos últimos dois anos, através modelo híbrido de aprendizagem; existe uma conversa entre as equipes de gestores e professores, sobre a possibilidade do uso de novas tecnologias, misturado ao presencial.

Há um esforço em fazer com que os alunos estudem antes, com o propósito de virem para a aula, bem preparados e para que a aula seja um espaço de diálogo. Nesse sentido,

a instituição adotou o uso da plataforma MOODLE<sup>9</sup>. Segundo o gestor, “*esse é um trabalho de reconfiguração de cultura, a educação não está acostumada com isso*”. Ele afirma que existem avanços principalmente nas novas turmas, pois estas fazem uma adesão maior a este modelo em que o aluno primeiro estuda e depois vem à aula para debater. Existe uma diferença de adesão entre os alunos do período da manhã e da noite; os da manhã aderem em maior número, segundo ele, porque são trabalhadores e têm menos tempo. Existe uma insistência por parte da instituição para que haja clareza no comportamento dos alunos e para que eles leiam em casa. Para que haja essa clareza e tudo aconteça a contento, os professores têm que ir “*tateando*”, checando a quantidade de leituras, vídeos ou outro tipo de preparo para as aulas que eles podem e conseguem ir inserindo na rotina dos alunos.

Os professores conversam entre si por meio de reuniões pedagógicas, nas quais tentam problematizar o uso das novas tecnologias e a própria aula ativa em si.

Outro recurso que recentemente começou a ser utilizado pela instituição, segundo o gestor, é a criação de uma série de *papers*, onde os professores analisam suas práticas. Este material vem sendo elaborado para a edição de uma revista.

A instituição acredita que as inovações são fundamentais, mas tem tentado fugir do modelo “*inovação como tecnologia, apenas*”. Para eles essa ideia é substituída pela ideia de “*cultura digital com vieses de colaboração e o trabalho focado em pessoas*”. E pensam ser fundamental o que chamam de 5 Cs: colaboração, conexão, comunicação, customização e crítica.

O gestor acrescenta que é fundamental que esses conceitos, que são culturais, não estejam conectados a suportes tecnológicos, mas a concepções tecnológicas próprias de concepções de sociedade atual. Afirma que na sociedade atual ninguém mais trabalha sozinho, todo mundo trabalha em grupo, e acrescenta uma opinião pessoal sobre o tema: “*Eu particularmente acho que inovação se dá a partir desse viés da cultura digital e de outras culturas*”.

---

<sup>9</sup> MOODLE é o acrónimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o Learning Management System (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse software ou plataforma, acessível através da internet ou de rede local. Em linguagem coloquial, em língua inglesa, o verbo "to moodle" descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

Por isso, os professores têm trabalhado com a cultura da periferia– ou a linguagem da periferia –, trazendo esta cultura para dentro dos cursos.

O gestor retira desse conceito o que ele pessoalmente pensa sobre inovação: “[...] eu particularmente acho que inovação é fusão de culturas, trazer metodologias ou concepções ou linguagens de diferentes espaços para o espaço educacional, isso gera pontos de vista, formas de ver uma coisa antiga de outra maneira”.

Outra questão apontada por ele refere-se a um dos principais itens da missão institucional, que é formar um professor ativo-reflexivo, mas que tenha um vínculo com a escola pública. Contudo, pensam que um complicador nesse processo é o fato de ter se tornado uma IES de referência, principalmente nos últimos dois anos. Com isso, as escolas de elite têm buscado professores na instituição, e por ganharem mais e terem melhores condições de trabalho, os alunos naturalmente optam por estas escolas, em vez da escola pública. Ainda assim, a instituição tem tentado criar aproximações com a escola pública por meio das redes de ensino, mantendo contato com as redes estadual, municipal e federal, procurando aproximar os estudantes desses espaços. Essa aproximação com o setor público pretende que os alunos que passam pela instituição tornem-se lideranças no setor público, não apenas como professores, mas de outras formas – como gestores ou funcionários das secretarias de educação.

Sobre currículo, o gestor aponta para um item que julga ser a inovação mais importante:

*O currículo tem algumas inovações – eu acho que a mais importante é a fusão da didática com a especialidade. Então, a gente não tem uma disciplina didática, a gente tem a didática da geografia, a didática da história, a didática da matemática. A especialidade é conectada com a didática. Nós não acreditamos que tem que ter um curso de didática, a gente não acha que seja assim. Então, isso já é uma grande inovação e a gente tem tentado radicalizar esse trabalho.*

Outro ponto por ele apresentado e que merece destaque refere-se a como a proposta foi apresentada ao grupo de professores, as mudanças necessárias para a adaptação à realidade institucional e a adesão por parte do professorado. Para ele, esse processo se deu permeado por uma crise positiva. Tal crise teria acontecido em 2013, quando, por influência da mantenedora e de sua visão sobre o modelo ativo de aprendizagem, a IES alterou o modelo em uso até então – não necessariamente modificou os documentos curriculares, mas mudou as

práticas, introduzindo um modelo com novas tecnologias sob a orientação de uma consultoria externa.

Dessa forma o gestor pensa que:

*[...] por uma questão de comunicação, criou-se uma tensão neste período e muita discussão, porque o professor se sentiu de alguma forma tolhido da participação desse processo, e evidentemente houve uma crise. Após grandes discussões e a minha chegada (que sou educador), a gente começou a falar para o professor: olha vocês é que são os construtores desse processo. Então, quando a gente passou para eles – discutiu muito a importância dessas novas tecnologias ou da cultura digital que está acontecendo na sociedade –, os professores passaram a aderir. Então, houve um momento de tensão e depois houve um momento quando os professores se sentiram mais autorizados, e nós demos mais tempo para fazer essas transformações. Nós estamos em transformações e percebemos que há de fato um envolvimento maior do professorado.*

Atualmente, o uso da plataforma MOODLE já é uma realidade; contudo, em função da precariedade tecnológica no Brasil, a plataforma fica inoperante com alguma frequência, tornando-se um problema que dificulta ainda mais “convencer” o professor de que ele precisa fazer a mudança também quanto ao uso das tecnologias.

Apesar desse problema, os professores, ao contrário do primeiro momento, quando sentiram um estranhamento, agora têm aderido ao uso da plataforma.

A constatação da adesão crescente à tecnologia por parte do professor tem sido possível, pois o próprio sistema tem métricas para o uso, tanto dos professores quanto dos alunos, e possibilita a uma pessoa designada acompanhar e informar os coordenadores sobre esse uso em relatórios quinzenais. O intuito desse acompanhamento tem muito mais um sentido orientador do que de cobrança, pois serve para orientar a conversa com o professor e promover a aproximação com o que ele vem desenvolvendo em sala de aula.

A instituição tem orientado os professores a trabalhar como investigadores e oportunizou a alguns docentes testar outras possibilidades do uso da aula invertida, utilizando Facebook<sup>10</sup> e WhatsApp<sup>11</sup> – o que parece ter surtido bom efeito:

---

<sup>10</sup> Facebook é uma rede social lançada em 4 de fevereiro de 2004, em 4 de outubro de 2012, o Facebook atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo por isso a maior rede social em todo o mundo. Os usuários podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens, incluindo notificações automáticas quando atualizarem o seu perfil. Além disso, os usuários podem participar de grupos de interesse comum de outros utilizadores, organizados por escola, trabalho ou faculdade, ou outras características, e categorizar seus amigos em listas. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>

*Tem gente usando e comparando, então, tudo que gente tem proposto os professores se sentem bem porque não é uma imposição institucional, é um desejo da instituição, e é que a gente construa junto. Então, hoje a gente está maduro para dar um salto, mas tem muitos problemas: todas as vezes que você muda um paradigma, as ferramentas do paradigma anterior são complexas, são muito fortes e a gente tem que ter respeito.*

Para o entrevistado, a instituição tem que ter clareza de por que é importante mudar, pois em algumas instituições mais antigas, mais tradicionais, seria difícil fazer um modelo de sala de aula ativa ou trabalho em grupo, simplesmente porque as cadeiras são presas. Ele volta a ressaltar que é uma questão de paradigmas e aponta para a complexidade do processo de mudança:

*[...] então, você tem um paradigma cultural e um ferramental do paradigma anterior que não propicia um avanço num novo modelo. Esses modelos de aula frontal e a própria representação que o aluno tem do que é uma escola, também fazem parte de um paradigma. São muitos os elementos de costuras que você tem que fazer para que você consiga implementar um projeto. Em educação não há atalho, são sempre projetos de quinze, vinte anos. Como eu disse, é um modelo civilizatório.*

Voltando-se para a origem do currículo dos cursos na instituição e sinalizando para as futuras mudanças que serão necessárias frente às mudanças exigidas pela resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, o entrevistado afirma que, de modo geral, o currículo feito originalmente já era um currículo bastante arrojado, e assim ele ainda não foi alterado. O currículo está sendo “mexido” agora; o grupo de professores e gestores está fazendo uma grande discussão, na qual consideram alguns questionamentos:

*Primeiro, qual nação a gente quer? Qual o cidadão dentro desta nação e qual o cidadão professor que pretendemos? Então, nós estamos fazendo um texto base e este texto base vai orientar a elaboração das ementas. Um texto base com alguns eixos que queremos discutir. A nação que a gente quer formar é uma nação urbana, porque hoje 85% das pessoas vivem na cidade, é uma nação que tenha um viés sustentável, uma nação que tem uma preocupação com o desenvolvimento ético e a formação integral. Todas essas prescrições estão sendo elaboradas para que influenciem as ementas dos professores, então, todos os cursos devem partir desses documentos. Acho que essa é uma inovação que nós estamos trazendo. É necessário ter uma visão estratégica antes que a gente produza uma ementa curricular.*

---

<sup>11</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>.

Outro tema de discussão dentro da instituição diz respeito à interdisciplinaridade. Existe um desejo de que os professores trabalhem de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade que vem sendo pensada não considera suficiente a abordagem na qual um mesmo tema é trabalhado em diferentes disciplinas.

O gestor aponta para o mundo contemporâneo como sendo “*movediço*”, e nesse contexto, onde as coisas se movem muito rapidamente, a instituição acredita que o professor poderia ser assim descrito:

*Como é o professor que a gente imagina: ele tem o domínio de uma especialidade – matemática, história, ele precisa entender não tem como não saber. Ele tem o domínio das práticas, das didáticas, de como preparar uma aula, um plano de aula, como se prepara, se organiza, como se faz a gestão do tempo e tudo que se refere às práticas. As competências professorais a gente trabalha muito, a oralidade, a questão da comunicação, gestão de grupo, das habilidades socioemocionais, um autoconhecimento forte. Por fim, essa visão de cultura de capital humano. O nosso aluno tem que ter (todo professor tem que ter) uma concepção de cultura muito forte, porque ele se movimenta em contextos e como os contextos são muito fugidios, movediços, eles mudam rapidamente. A aula muda de acordo com os contextos; e se o professor não tiver repertório cultural?*

A cultura na instituição é vista não como cultura das artes, mas sim cultura como um substrato de códigos de linguagem de construção humana, onde todos estão inseridos. Assim, um elemento desejável no professor seria o capital humano. A instituição tem formado o professor nessa linha, que ao final seria formar o professor para ser uma liderança. Nesse sentido, o gestor emite sua opinião:

*Eu acho que o professor tem que ser um intelectual orgânico, no sentido de ser a liderança que vai conduzir uma parte das instituições e uma parte da sociedade que pode ser uma liderança, e que pode ser uma liderança empreendedora. Isso é o que a gente tem acreditado aqui na casa.*

Segundo o gestor, os currículos têm as ACCs, fragmentos do currículo que focam o enriquecimento cultural. Isso já faz parte de um descritivo normatizador e não é marginal. Para a instituição, o enriquecimento cultural é central no currículo. Assim, existe uma cobrança para que o aluno vá ao cinema, ao teatro e outros ambientes promotores de cultura.

Ainda sobre fomento da cultura, a instituição tem promovido debates variados em escolas públicas, com personalidades reconhecidas pelos alunos, personalidades que figuram na internet e pessoas públicas, sobre temas polêmicos. A IES quer, com isso, trazer diferentes discursos socioculturais, envolver o aluno nesses discursos e promover sua aproximação com a escola pública.

O gestor ressalta a importância da leitura e afirma que a instituição cobra muito a leitura dos alunos. Sobre esse aspecto, aponta para um diferencial que facilita a cobrança e esclarece sobre o que pretendem com isso:

*A gente cobra muito leitura dos nossos alunos, os alunos “sofrem” aqui. Eu acho que a gente tem uma vantagem: como somos uma instituição que é uma fundação, uma instituição que é subsidiada, a gente não vive das mensalidades, as mensalidades ajudam, mas a gente não vive das mensalidades. A gente pode cobrar. O nosso orgulho é formar o melhor professor, esse é o nosso orgulho. Então, as atividades culturais fazem parte de uma estrutura normativa que ajuda a cobrança. A gente imagina que a nossa cara é fusão de educação e cultura, cada vez mais tem criado instrumentos de acesso à cultura pra facilitar a vida desse jovem, que ele não precise fazer a curadoria por conta própria, porque às vezes não tem repertório.*

Mudando o foco para o professor formador, o gestor falou sobre as características do professor atuante na instituição, o que ele julga ser muito interessante, primeiro porque eles ainda estão ligados à educação básica, todos eles têm mestrado ou doutorado “*eles estão ligados à linha de pesquisa, mas não abrem mão do chão da sala de aula*”. Ele pensa que existe uma tendência do professor pesquisador entrar em um mundo hermético das universidades, da pesquisa universitária, e mergulhar em determinado autor tão somente; afirma que na instituição não se segue essa linha, pois estão com o olhar no ensino básico. Assim, os professores que trabalham na instituição têm essa característica.

Na instituição, os professores têm alguns momentos de formação. Acontece uma vez por mês uma reunião com os docentes de todas as licenciaturas e de pedagogia, e semanalmente uma reunião entre docentes do grupo de cada licenciatura. Nessas reuniões, evita-se, por exemplo, a prática de passar informes institucionais, pois o espaço deve ser utilizado para a discussão de conceitos e práticas.

A IES está criando uma linha de pesquisa. Os professores estão produzindo suas pesquisas com o apoio da instituição, que também apoia, sempre que possível, a participação de professores e alunos em congressos educacionais.

O gestor encerra sua fala sintetizando:

*Então, a gente acredita na autoformação, na discussão coletiva; a gente acredita que é fundamental estar conectado com outras universidades, mas o professor tem que estar embebido no setor educacional do ensino básico. Essa é uma característica da gente.*

## **CAPÍTULO 5 – Análise e discussão dos dados**

Este capítulo tem como finalidade apresentar a análise das falas dos professores formadores. As categorias de análise tiveram como base as três questões norteadoras da pesquisa:

Categoria 1: Que elementos nesta instituição se apresentam como diferenciados e inovadores.

Categoria 2: Que aspectos de formação estão visando esses elementos inovadores.

Categoria 3: Através de que meios a proposta inovadora vem sendo implementada.

Durante o processo de tratamento das informações, após ouvir e ler algumas vezes as entrevistas em busca de aspectos relevantes, em comum ou divergente, entre elas, e na medida em que as falas foram revelando elementos que constituíam as respostas para as três questões norteadoras desta pesquisa, de forma quase interligada e complementar, novas categorias emergiram.

### **5.1 – A voz dos professores**

A análise das entrevistas com os professores possibilitou identificar como vêm a proposta de inovação que vem sendo implantada na instituição.

#### **5.1.1 – A concepção de inovação: como os professores entendem inovações**

Conforme apresentado no capítulo II, a inovação pode assumir uma gama de conceitos diferenciados, os quais estão sujeitos a algumas variáveis. A fala dos professores entrevistados vai ao encontro do apresentado, visto que foi possível constatar nuances conceituais de inovação em educação entre os entrevistados.

Mesmo não tendo sido solicitados a responder sobre o que consideram inovação ou sobre o conceito de inovação que adotam, os professores trouxeram este aspecto como algo relevante, pois aparece logo em suas falas iniciais. Para eles, o conceito de inovação educacional não se apresenta de forma conclusiva, definitiva ou clara. Parece que este

conceito está em processo de construção, uma vez que os docentes estão estabelecendo parâmetros para entender e definir o que é inovação.

Nessa construção, os entrevistados usam como referencial experiências docentes anteriores, vividas no ensino fundamental, em outras instituições de ensino superior ou mesmo na experiência que estão desenvolvendo na instituição em que atuam no momento. Nesse aspecto, julguei pertinente destacar algumas considerações feitas por eles.

Quando perguntado sobre o que caracteriza esta proposta de inovação, o P2 aponta para as incertezas que observa nas discussões entre os professores frente à conceituação de inovação. Ele alerta sobre a necessidade de estabelecerem parâmetros externos, extrainstitucionais, para que, de forma comparativa, possam definir o próprio trabalho como sendo ou não inovador, caso contrário corre-se o risco de não saberem se o que estão fazendo é inovador ou não:

*Essa é uma discussão sobre o que é inovação, a que a gente tem tido aqui no grupo de professores. Porque, às vezes, nos falta um pouco de referência do que venha ser a inovação. Às vezes, a gente está fazendo determinadas coisas e a gente não tem muita noção se é simplesmente o comum, o trivial, ou o quão inovador é. Então, parece que o primeiro aspecto para a gente entender o que é inovação é: preciso olhar para fora, olhar para o externo, olhar para o nosso contexto, ao nosso redor, olhar para nós mesmos e comparar, é claro: isso aqui é bom, isso aqui é diferente, isso aqui é inovador. Às vezes, a gente fica tão mergulhado no que a gente está fazendo que a gente acha que é normal, que é o trivial, e às vezes não é. É uma questão de parâmetros, mesmo, entender o que é inovação (P2).*

Este mesmo entrevistado traz uma conceituação específica sobre inovação proveniente de um estudo específico que o grupo realizou acerca do tema:

*A gente estudou, tem estudado um pouco, umas questões de inovação, vimos alguns conceitos, como a inovação disruptiva que é mais radical e a inovação sustentada em que você vai mudando aos poucos. Eu estou usando a nomenclatura do pessoal do instituto Clayton Christensen<sup>12</sup> (P2).*

Estes conceitos são estudados dentro da proposta de ensino híbrido. Conforme Horn e Staker (2015), existem opções sustentadas e disruptivas no ensino híbrido. A opção sustentada é criar uma solução híbrida que dê aos educadores “o melhor de dois mundos” isto é, as vantagens do ensino on-line combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional.

---

<sup>12</sup> O Clayton Christensen Institute, for Disruptive Innovation é um think-tank sem fins lucrativos e apartidário dedicado a melhorar o mundo por meio da inovação disruptiva. Baseado nas teorias do professor de Harvard Clayton M. Christensen, o Instituto oferece um modelo único para entender muitos dos problemas mais prementes da sociedade. Com um foco inicial em educação e saúde, o Christensen Institute redefine o modo como os formuladores de políticas, líderes comunitários e inovadores enfrentam os problemas de nosso tempo, inserindo e promovendo o poder transformacional da inovação disruptiva. Fonte: [http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf), acesso em 020/07/2016

A opção disruptiva é empregar o ensino online em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional e foquem inicialmente nos não consumidores que valorizam a tecnologia pelo que ela é.

Em suas falas iniciais, P3 também explicita incertezas quanto ao conceito de inovação que adota, ou que, de forma geral, é adotado na instituição. Afirma que este não é um conceito claramente definido para ele e pensa que também não é para outras pessoas. Este entrevistado acrescenta um aspecto interessante ao associar a inovação a algo colocado efetivamente em prática, ainda que seja algo já conhecido teoricamente.

*A gente está tateando ainda, buscando coisas, e existe uma tendência em pensar que inovação é o novo, mas você se depara com a pergunta: o que é novo? Este novo muitas vezes está ancorado em coisas que já estão escritas, que já estão difundidas por algum pesquisador, mas que não estão colocadas efetivamente em prática, e aí o que é novo, é a ideia? O que é novo é aquilo transformado em prática? (P3).*

Este mesmo entrevistado reforça sua visão de que inovação está associada a uma prática diferenciada e inovadora, quando fala sobre o uso das tecnologias como uma ideia equivocada de inovação. Acredita que a tecnologia usada para repetir práticas antigas não é inovação e resume: “A inovação está na prática, e não no recurso que você utiliza” (P3).

Ainda no tocante a associar inovação às práticas, esse professor relativiza a inovação ao apontar para o universo das práticas pessoais. A referência para conceituar inovação seria o que ele mesmo vem fazendo, as mudanças de perspectiva no próprio trabalho. Ele reconhece que a mudança de perspectiva é algo inovador que ocorre na sua prática, mesmo que já tenha sido anunciado ou utilizado há tempos por outra pessoa.

*É possível eu estar fazendo coisas que sejam “inovadoras”, mas talvez sejam inovadoras na minha prática, e quando eu vou pesquisar isso, já está sendo usado há vinte anos em tal lugar, há dez anos em outro lugar, mas para mim está sendo uma inovação. Mudar de perspectiva, eu entendo como inovação e é mais ou menos nesse caminho que a gente tem transitado aqui (P3).*

Outro aspecto é apontado pelo P1, para ele o conceito de inovação que o professor tem é influenciado pelos conhecimentos prévios que ele tenha adquirido em cursos extra institucionais.

Outros parâmetros para esta construção conceitual de inovação estão sendo por eles estabelecidos por meio de: participação em cursos que fazem como alunos; treinamentos na instituição; grupos de discussão, estudo e pesquisa; participação em eventos; estudos individuais; e encontros sistemáticos da equipe de professores.

*Nós fomos montando um grupo de estudos e fomos consolidando um pouco estes conceitos. Nós fizemos um trabalho o ano passado: montamos este grupo de pesquisa sobre educação inovadora, composto pelos coordenadores, alguns professores de todas as licenciaturas e pessoas de fora, não todos os professores. A gente ia trazendo para as reuniões do colegiado do nosso curso as discussões que tínhamos no grupo de estudos (P1).*

Conceituar inovação parece ser um processo que acontece à medida que os professores acessam informações e adquirem novos conhecimentos sobre o tema, estruturam novas práticas a partir desses novos conhecimentos adquiridos e trocam experiências entre si.

Tal somatória de ações vem orientando o que eles entendem por inovação nos cursos de formação; dão indícios do modo como constroem suas práticas e do caráter de construção da proposta de inovação em que estão envolvidos.

Fica evidente que o próprio processo de encontrar juntos o significado do conceito, ou seja, o grupo de profissionais da instituição trazendo seus achados ou questionamentos para todos, parece indicar uma forma inovadora de trabalho.

## **5.2 – O caráter de construção da proposta**

A fala dos entrevistados em resposta às perguntas referentes aos elementos que caracterizam a proposta inovadora revelou que eles percebem a proposta inovadora nas licenciaturas como uma proposta em construção, em que os professores experimentam novas práticas inspiradas em ou permeadas por novas metodologias e metodologias ativas de aprendizagem. Contudo, os professores não consideram que a implementação da proposta se caracteriza exclusivamente pelo uso dessas metodologias e abordam aspectos que, associados, indicarão o caráter de construção da proposta.

O P1 ilustra essas constatações ao falar sobre articulação do grupo para a elaboração das práticas que desenvolvem na instituição:

*Desde quando nós, desde quando pelo menos eu acabei ingressando para exercer a docência na instituição, eu tenho percebido isso: o grupo de docentes busca construir propostas que sejam ativas, que se inspiram tanto na PBL quanto no ensino híbrido e outras que podemos aí destacar e falar, mas que não são exatamente elas. Nestas propostas existe sempre uma articulação, uma conversa, um diálogo dos docentes na busca da proposta que estará posteriormente sendo apresentada para os alunos e colocada em prática na instituição. (P1)*

Este mesmo professor pensa que, mesmo a proposta sendo algo em construção, já se observa elementos que a diferencia no cenário do ensino superior brasileiro:

*Não é algo pronto, é algo que está em construção, está em desenvolvimento, mas é algo que, só por ser um curso que se caracteriza numa conversa, num diálogo, numa articulação muito forte entre diferentes semestres e, ainda mais, entre diferentes disciplinas, já é um diferencial muito forte no que se refere a ensino superior no Brasil (P1).*

Conforme esse docente: “A gente está numa discussão já há algum tempo, e há um compartilhamento de práticas entre os cursos – o que cada curso tem feito, como que tem feito e outras coisas assim” (P1).

O que se destaca nos depoimentos desse professor é a clareza de que vivem um processo e o reconhecimento de que é possível o compartilhamento de práticas entre professores de diferentes disciplinas.

### **5.3 – Construção interpares**

As entrevistas com os professores foram revelando elementos que apontam para os aspectos grupais dessa construção. O grupo está construindo a proposta por meio das experimentações e das trocas com seus pares.

Nesse sentido, o que aparece como novo é a troca, pois a situação tradicional, especialmente no ensino superior, é o professor trabalhar de forma isolada, resolver questões encontradas no cotidiano do seu trabalho sozinho. A forma com que os professores, nesta instituição, vêm fazendo parece apontar para algo diferenciado, uma vez que eles estão se ajudando, trocando experiências e, com isso, beneficiando uns aos outros ao mesmo tempo em que vão modificando suas práticas.

A fala do entrevistado P3 sobre a experimentação de práticas novas que vêm fazendo, parte desse processo de construção grupal bem ilustra esse movimento.

*[...] a gente está meio que faz, estuda, analisa, volta, repensa, reflete, isso vai dar numa outra coisa e tal. A gente está experimentando. A gente está experimentando coisas que a gente não fazia antes e está começando a pensar [...]. (P3)*

A realidade do trabalho do professor nas IES, na maioria das vezes, caracteriza-se como um trabalho individualizado, em decorrência de condições como: a forma como as disciplinas se articulam dentro de um currículo, que por vezes não é de conhecimento dos professores; o regime de contratação dos docentes, que pode limitar a presença na instituição ao horário em sala de aula, o que dificulta o encontro com outros professores; o fato de, em geral, os temas das reuniões tratarem mais de conteúdos do que de práticas em sala de aula; o

intervalo mínimo entre aulas; o fato de que as discussões sobre dificuldades em sala de aula são incomuns, por serem consideradas inadequadas – tal atitude deporia contra a própria competência. Como nos diz Masetto (2013, p. 59), “Não há clima para discutir os próprios erros e buscar soluções em conjunto”.

Tais condições estão associadas à cultura e à organização do contexto educativo, “[...] cultura essa que contribui para o isolamento do professor no exercício de sua profissão e retroalimenta a cultura do individualismo”. A atuação isolada gera rotina, automatismo e dificuldade de aperfeiçoamento e, conseqüentemente, a inovação (GAETA e MASETTO, 2013, p. 59).

O trabalho em equipe do professor com seus pares ou, dito de outra forma, a questão do trabalho colaborativo com seus pares, faz parte de um paradigma que deve ser revisto em uma perspectiva inovadora, uma vez que não apenas no meio acadêmico, mas também em outras atividades e profissões, cada vez mais o trabalho em equipe torna-se importante. Afirma Masetto:

Trabalhar em colaboração com os pares cria um excelente espaço de aprendizagem. O professor, sem se sentir pressionado ou forçado, compreende que trocar experiências pode auxiliá-lo a identificar suas forças e fraquezas, diminuir dúvidas, suprir necessidades, socializar conhecimentos e ações pedagógicas, avaliar seu desempenho, transformar suas ações pedagógicas ( 2013, p. 61).

As novas iniciativas para obtenção de melhores resultados nas práticas formativas ocorrem principalmente no âmbito individual ou, quando muito, em parcerias de dois ou três professores que têm maior empatia. Faltam ações de âmbito institucional, projetos pedagógicos que não sejam meras formalidades (ANDRÉ; PASSOS, 2010).

É possível identificar, nos depoimentos dos professores entrevistados, que o trabalho colaborativo permeia, de certa forma, suas ações. Ainda que o movimento de agregar descobertas com as novas experiências parta de um ou de outro professor que se agrupa por afinidades pessoais ou pedagógicas, existe a possibilidade de que essa troca aconteça de forma mais sistematizada e abrangente através de um espaço de reuniões já institucionalizado.

A pessoa constrói o sentido de uma mudança possível influenciada pelas relações sociais em que está envolvida a partir de uma cultura de integração, na qual, por meio das interações, é possível harmonizar o pensamento com a opinião do ambiente. Essa visão da mudança torna consideravelmente relativa a influência dos discursos inovadores, pois existem

as “estruturas de acolhida” individuais ou coletivas e sempre sociocognitivas, que decidirão o rumo das ideias inovadoras (THULER, 2001).

Ainda que as relações no ambiente de trabalho ou a cultura do estabelecimento não sejam as únicas inspirações do professor, uma vez que ele tem outras relações sociais e suas conversas sobre práticas pedagógicas não se limitam ao que ocorre dentro do estabelecimento de ensino, o professor passa grande parte do seu tempo dentro da instituição em que trabalha e retirará dali parte da sua identidade profissional, assim: “há razões para pensar que a cultura, a dinâmica, o clima e o funcionamento de seu estabelecimento têm grande influência na maneira como ele constrói o sentido de mudança” (THULLER, 2001, p. 18).

Os encontros, compostos de reuniões entre as licenciaturas e entre os professores dentro de cada uma delas, parecem constituir-se em grupos reflexivos e colaborativos nos quais os professores refletem sobre as próprias ideias e práticas e exercitam a formação continuada.

Fazer uma análise crítica das próprias ideias e práticas é uma estratégia importante para a promoção do desenvolvimento profissional, pois possibilita ao docente o estabelecimento de um quadro de referências para a sua aprendizagem continuada. Possibilita, ainda, o estabelecimento de um fio condutor que vai produzindo os sentidos, explicitando os significados ao longo da carreira docente, garantindo uma relação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI et al., 2002, apud PASSOS, 2015).

A proposta não foi apresentada pronta para a execução do grupo de professores. Houve um treinamento inicial através de uma consultoria e apresentação de um novo modelo, que foi posteriormente adaptado à realidade.

#### **5.4 – Formação e cultura formativa do professor formador**

A adesão, o nível de comprometimento ou o tempo necessário para um professor formador aderir a um projeto de inovação dependerão de vários fatores, variáveis de professor para professor. Essa questão pode estar atrelada a aspectos pessoais, institucionais ou à própria cultura formativa do professor.

As práticas formativas são direcionadas de acordo com a formação que o professor formador recebeu, com a sua concepção de ensino, e são pautadas por sua trajetória profissional (CRUZ; HOBOLD, 2016).

Cunha (2008) afirma que as pesquisas na área de formação de professores têm sido recorrentes ao apontar que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional.

Os docentes entrevistados deram indícios de que trazem consigo uma “forma de dar aula” construída ao longo da sua experiência profissional na educação básica, em experiências anteriores em outras IES ou mesmo nesta instituição, quando faziam de outra forma, mas também deixam claro que eles são influenciados pelo tipo de formação pela qual passaram.

Para P1, o fato de não ter tido oportunidade de experimentar, enquanto aluno, um modelo formativo diferenciado como o que agora vivencia como professor, é um ponto negativo, dificulta a adesão às propostas inovadoras e à experimentação de novas práticas. Este professor ressalta o fato de a tradição formativa do Brasil não ter permitido às gerações progressas a experimentação de práticas inovadoras:

*O fato, por exemplo, do próprio docente não ter passado por um processo que seja, integralmente ou até mesmo de uma forma elementar, baseado nesse novo modelo, é um ponto negativo. Mas esse é um ponto negativo meio forçado, porque nós, como docentes do curso, não tivemos a oportunidade de participar exatamente de um processo assim, até pelo fato de, no Brasil de até então, não ter sido oferecida uma formação diferenciada; então é um ponto negativo, o fato do docente não ter essa experiência como aluno (P1).*

Essa afirmação direciona a reflexão para outras questões: a forma como o professor conduz sua aula é influenciada por sua formação, ainda que este professor atue em um contexto que o estimule a fazer de outra forma. Existe, portanto, a necessidade de um movimento pessoal de atualização profissional para atuar em novos modelos formativos, uma vez que não é familiar para este professor ir além do habitual por ele experimentado.

*[...] não se quebrava os muros, não se via a possibilidade de se avançar alguns limites, assim, o professor, quando chega à atual década, na atual geração, para uma instituição que traz esse novo modelo, essa abordagem anterior é um ponto negativo. Inevitável, mas é. Espero eu que futuramente não seja mais (P1).*

Este mesmo entrevistado aborda uma importante questão referente às possíveis resistências para atuar de outra forma, constituída a partir de crenças e valores pessoais:

*Pode atrapalhar no que se refere à resistência, às vezes uma resistência para você colocar a mão na massa, fazer com que a abordagem se efetive, ora por uma questão de crença de valores de bagagem que eu tenho – pessoal, acadêmica – e que pode praticamente ditar para mim: isso é interessante, isso não é interessante, onde já se viu aprender dessa forma? Não se aprende dessa forma. Eu acredito que todos nós, os docentes aqui, quando começamos na instituição, acabamos passando por isso, porque há um estranhamento muito grande (P1).*

Assim, a formação que o professor teve irá influenciar na forma como ele conduz suas aulas, bem como no papel que assume em sala, também irá pesar na sua postura e forma pessoal de enfrentar os desafios desencadeados pelas mudanças. O professor pode apresentar resistência, cautela, receio ou medo de errar, entre outros aspectos que poderão dificultar as mudanças e ações necessárias para a experimentação de novas formas de conduzir a aula e a assumir novos papéis.

Dois aspectos que revolucionam a cultura dos professores, segundo Masetto (2015), são:

1. o professor abrir mão de fazer a sua docência à imagem de como faziam seus professores na faculdade;
2. o professor deixar a posição de isolamento em sala de aula para poder e junto com outros professores, trocar experiências, ideias ou projetos, descobrir novos métodos, novas técnicas e assumir nova postura docente.

A fala do P1 explicita esta questão da influência da estrutura do modelo formativo pelo qual ele e outros docentes da instituição passaram:

*Praticamente todos os professores que estão exclusivos no curso não tiveram uma formação assim diferenciada, tiveram uma formação que foi baseada na aula expositiva, uma disciplina por vez e cada semestre sendo um grupo de estudo à parte (P1).*

Masetto corrobora com estas observações quando aponta que: “A participação de professores em projetos inovadores não é uma atitude fácil para a maioria deles, pois a formação e sua cultura estão embasadas em organizações curriculares tradicionais” (MASETTO, 2012, p. 31). Para esse autor, realizar essa revolução cultural no mundo dos professores de ensino superior é uma tarefa desafiadora, porque não tiveram experiências nem formação para o trabalho em equipe, para o diálogo sobre os alunos, sobre planos de aula e sobre os sucessos e fracassos dos docentes:

Essa revolução cultural, no entanto, de os professores do ensino superior saírem do seu isolacionismo secular para a atuação solidária e em equipe com seus pares, comprometida e corresponsável pela formação de profissionais na

contemporaneidade, o século XXI exige dos docentes universitários (MASETTO, 2015, p. 91).

Também para Cunha, alterar as práticas tradicionais da sala de aula não é uma tarefa simples, pois estão alicerçadas numa consistente trajetória cultural:

São mais de dois séculos de presença do pensamento positivista a influenciar as experiências com a educação escolarizada e as representações sociais que fazemos da escola e da sala de aula. A utopia republicana, ao garantir a democratização da educação fundamental, favoreceu o fortalecimento quase universal das funções da escola e dos papéis dos professores e alunos. Essas funções são experienciadas pelos futuros professores com forte inserção temporal, pois todos apreendem essas representações por longos anos de formação (CUNHA, 2008, p. 469).

Os saberes dos professores são originados em sua história de vida, decorrente de sua formação profissional para o magistério, do conhecimento científico da disciplina que ensina, dos currículos e materiais instrucionais com que ele trata e, por fim, dos saberes construídos a partir da sua prática pedagógica e profissional. (Tardif, 2002)

As entrevistas revelaram que os professores entrevistados têm consciência, tanto sobre como constituíram seus saberes quanto sobre as vulnerabilidades docentes desencadeadas por sua formação. Parecem entender que, para atuar em novas propostas, precisam estar em constante movimento de autoformação. Por meio de cursos de atualização de novas metodologias e tecnologias, da experimentação de novas práticas e das trocas que vêm fazendo nos grupos de discussão, vão gradativamente construindo novos saberes e um novo perfil docente.

### **5.5 – O professor formador: valores, crenças e mudanças de paradigmas**

Em seus depoimentos, os professores demonstram entender que, para as mudanças acontecerem, eles também precisarão mudar, e reconhecem que o próprio aprendizado como alunos os capacita para melhor atuar dentro da proposta inovadora dos cursos. Nesse sentido, atualizarem-se, conforme as novas demandas vão aparecendo, representa para eles algo fundamental.

P2 entende como formação continuada o que acontece nas trocas entre professores durante as reuniões, nas trocas que acontecem com outras IES e com instituições de outros segmentos e acredita ser uma alternativa de enfrentamento às antigas formas de lecionar que eles aprenderam:

*Este semestre a gente recebeu essa professora de Harvard, semestre passado tivemos também outro momento com gente do terceiro setor, gente que trabalha com educação em ONGs e que às vezes vem e faz esse diálogo com os professores. Além disso, o processo formativo continua nas reuniões semanais. As graduações têm reuniões semanais, que são para tudo: para discussão - para discutir o curso e para continuar a pesquisar essa questão da inovação. O que eu percebo na nossa licenciatura, por exemplo, é que somos provocados a todo momento a pensarmos juntos: como é que a gente leciona de maneira diferente isso que a gente aprendeu de um determinado jeito?( P2).*

Para P1, a participação como aluno em curso de pós-graduação sobre metodologias ativas de aprendizagem e suas leituras desencadeadas por curiosidade são atitudes pessoais que qualificaram sua prática e aproximaram-no de parte do conhecimento necessário para lidar com as metodologias e com aspectos referentes à organização didática que se encontra atualmente na instituição:

*Talvez, um grande diferencial para mim foi ter conhecido a prática, mas como aluno, porque participei de um curso de pós-graduação que foi justamente fundamentado em uma metodologia ativa de aprendizagem, que se distanciava daquilo que nós estamos acostumados em termos de aula e dessa interação que acontece entre professor e aluno em uma IES (P1).*

Esse professor elenca algumas características pessoais que o docente de licenciatura de uma instituição que se propõe a fazer algo diferenciado teria que ter, para maior adaptação e para obter resultados melhores, maior sucesso na implantação da proposta diferenciada. A primeira dessas características, segundo ele, seria:

*[...] o professor estar flexível a ponto de perceber que não sabe tudo e que precisa aprender coisas novas, posturas novas. Aconteceu comigo, e pelas conversas que tive, aconteceu com os demais, mas é uma questão de aprendizado, você estar apto a aprender, apto a buscar entender novas posturas, novas abordagens (P1).*

Uma segunda característica:

*[...] é o professor entender que não está finalizado, findado, acabado no que se refere à formação, no que se refere a conhecimento. Uma busca em conhecer, uma curiosidade interna pelo estudar, pelo próprio conhecimento. Isso também acaba sendo uma característica muito importante (P1).*

Tal entendimento diz respeito à incompletude da formação inicial que segundo Garcia é esperada. [...] *não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. (1999,p.27).*

Outra característica que também é essencial para o P1 é o aspecto colaborativo nas relações:

*Você entender que você não é sozinho, que você está em um grupo e que é o grupo que vai estar, de forma colaborativa, trazendo as propostas, trazendo o ensino por meio de projetos. Aqui, por exemplo, nós temos isso de uma forma bem enfatizada nos projetos que acontecem (P1).*

Sobre o aspecto do indivíduo no grupo, referindo-se à inovação curricular, Masetto (2012) afirma que o envolvimento com o novo currículo precisa ser individual e coletivo. O autor enumera aspectos pessoais, mas que podem também ser atribuídos ao grupo:

*abertura para a inovação, ousadia, coragem, compromisso, participação, disposição de modificar crenças, culturas, atitudes e ideias; disposição para um trabalho de equipe de corresponsabilidade e para “por as mãos na massa”; disposição para discussão, implantação e desenvolvimento do projeto (MASETTO, 2012, p. 31).*

Posição semelhante à de P1 assume P3, ao relatar que entende a pesquisa, o estudo e a participação em cursos de atualização como um investimento pessoal que independe do investimento que a instituição faz neste sentido.

*Olha, eu acho que é uma coisa de investimento pessoal, não dá para não pensar nisso, não tem como, independentemente do investimento da instituição. É óbvio que, com o investimento da instituição, a coisa flui muito mais rápido. Não estou falando nem de fazer curso para ter titularidade, mas por gostar mesmo (P3).*

P3 considera que as mudanças nas ações dos professores levam tempo para acontecer pelo fato de relacionarem-se com a proposta inovadora de forma experimental. Assim, alguns professores saem na frente, colocam-se, fazem: “vão mais de cara aberta, colocam mais a cara a tapa. Outros esperam para ver o que aconteceu com o outro [...] e isso, de certa forma, é respeitado” (P.3).

Este mesmo entrevistado destaca que existe uma cobrança institucional para que os professores experimentem novas práticas. Existe um interesse da instituição em saber quem esta fazendo mudanças e o que está fazendo, mas não é uma cobrança ostensiva que chegue a intimidar a experimentação. Ele acredita que o tempo do professor, no sentido de tempo para experimentar e para as mudanças, é respeitado pela instituição.

As falas deste professor dão indícios de que, à medida que alguns professores aderem às mudanças, incentivam outros a fazerem o mesmo, e que o ambiente institucional é favorecedor deste processo. Contudo, aponta também para o fato de que outros professores mostram-se mais resistentes às mudanças.

Uma consideração que ajuda o entendimento sobre as resistências dos professores às inovações é apresentada por Thurler:

Os projetos de mudança fazem parte de nossa relação com o mundo, porém nem todos se realizam. Isso porque a mudança tem custo. Ela supõe novas aprendizagens, riscos de fracasso, uma perda provisória de rotinas e de referências, o luto de certos hábitos, uma fase de mínima eficiência. Às vezes os riscos são ainda maiores: nova identidade, nova inserção social, obrigação de encontrar novas marcas [...] *toda mudança é fonte de ambivalência e não se mostra como um ganho a altura do seu custo. Desde a infância desenvolvemos a arte de pesar os prós e os contras e a hesitar entre o status quo e a mudança* (THURLER, 2001 p. 18. grifo nosso).

P3 adota uma abordagem proativa com relação às mudanças, a qual parece estar associada à vontade de inovar e à coragem para inovar:

*[...] essa vontade de inovar. Uma coisa que foi fundamental para eu tomar coragem de fazer as coisas aqui foi: Faça! “Ah, mais não vai dar certo”, mas faça! Outro dia, eu perguntei para outro professor, por que você não faz assim? E ele respondeu, porque os alunos vão errar. E daí, e qual o problema se eles errarem? Então, eu perdi o medo de experimentar, de terminar a aula e o coordenador perguntar: “E aí, fez aquilo?”, “Fiz”. “Como é que foi?”, “Um horror [risos]”. Foi um horror, mas então vamos ver por que foi um horror. Porque aí eu vou saber. Errei no planejamento, errei na hora de conduzir ao processo, não pensei num determinado aspecto que eu deveria ter pensado, um buraco no planejamento ou alguma coisa assim (P3).*

Para Carbonell:

O erro é um dos melhores acompanhantes da aventura de inovar; um componente essencial e extraordinariamente fértil no processo educativo, já que o erro é uma fonte valiosa de informação e um ponto de partida para as novas aprendizagens. A pedagogia do erro sempre esteve presente na tradição renovadora da educação (CARBONELL, 2012 p. 74).

Outro aspecto apontado é o receio que alguns professores têm quanto ao uso de novas tecnologias, uma vez que os alunos têm maior destreza para utilizá-las e acompanham as atualizações das ferramentas tecnológicas na velocidade em que elas aparecem – e o mesmo pode não acontecer com o professor. Uma das alternativas apresentadas por (P3) foi:

*Perder o medo. Enquanto eu achava que eu tinha que dominar isso para poder usar na sala de aula, eu travei e não usei... Hoje eu não tenho medo mais, porque eu passo para a mão dos alunos e em dez minutos, essa moçada está descobrindo e a gente vai descobrir juntos (P3).*

As mudanças, quando decididas coletivamente, impõem-se aos indivíduos como força maior e todas as inovações implicam em novas práticas. Isso pode dizer respeito a uma minoria, outras vezes a todos os envolvidos. Algumas mudam poucas coisas no trabalho dos professores ou só atingem a minoria e outras concernem a todos os professores. Algumas mudanças são consideradas pelos docentes sem que nenhuma outra pessoa as tenha sugerido; elas nascem de sua reflexão sobre sua prática; “outras são encaradas porque a cultura do ambiente as propõe, porque estão “no ar”, porque cada um é convidado a interrogar-se se está

implicado, se vai adotar ou não, imediatamente ou mais tarde, em todo ou em parte, as inovações faladas (THURLER 2001, p. 19).

A mesma autora complementa que o sentido da mudança pode ser resultado de uma construção individual, coletiva e interativa; assim, não é possível que alguém faça no lugar de qualquer outro interessado. A mudança terá uma lógica própria e irá variar de acordo com as culturas dos atores, das relações nas quais estão envolvidos e do que estabelecem entre eles sobre o propósito da mudança.

Assim, importa compreender melhor como os professores constroem o sentido de uma mudança proposta, individual e coletivamente, para estabelecer as *estruturas de aceitação* favoráveis à inovação bem antes que seu conteúdo seja determinado. Entre essas estruturas de aceitação, é importante delimitar melhor o papel da cultura e do funcionamento do estabelecimento escolar (THURLER, 2001, p. 21).

### **5.6 – Um novo professor, um novo aluno e uma nova relação de ensino aprendizagem**

Em diferentes momentos das entrevistas, os professores apresentaram algumas frentes de trabalho em que vêm experimentando formas diferenciadas de docência por meio de novas práticas e do uso de novas metodologias de ensino aprendizagem, dentro da perspectiva formativa inovadora. Os seus relatos deixam transparecer aspectos que elencam como significativos e dão pistas de como percebem o aluno e a si mesmos no processo. Parece ser característica dos entrevistados a tomada de consciência quanto às necessidades desencadeadoras das mudanças, conforme expressa o P2:

*Não é simplesmente ser diferente pelo diferente; há uma consciência de que os tempos são outros e de que os alunos são outros, e por conta disso, não dá para que a aula continue sendo da maneira como ela sempre aconteceu. Então, isso é um fato – e aí os professores são provocados a pensar nisso o tempo todo [...] (P2).*

Este mesmo professor menciona que está insustentável a manutenção da aula expositiva na educação básica, pois os alunos não conseguem mais se concentrar: os alunos do ensino fundamental e médio que estão chegando à IES servem como referência para o entendimento do que precisa ser mudado. O professor evidencia:

*[...] a principal referencia que a gente tem é exatamente a educação básica [...] a educação básica no sentido daquela aula que agente sabe que a educação básica não consegue mais manter uma aula expositiva o tempo todo, os alunos não se concentram e são esses alunos que estão chegando pra nós[...] (P3).*

Ainda sobre as necessidades desencadeadoras das mudanças, o P1 acredita que o professor é cobrado pela sociedade, mesmo que informalmente, para que esteja atualizado e seja capaz de atuar com novas metodologias, pois, ainda que a escola básica não esteja preparada, esse é o desejo do público escolar. Nesse sentido, o entrevistado acredita que a abordagem metodológica realizada na instituição é positiva, uma vez que atualiza a formação dos futuros professores e os capacita para responder a essa demanda:

*Um aspecto positivo com certeza é que a abordagem que se defende aqui é muito próxima daquilo que se exige atualmente do professor. Não se exige formalmente, mas se exige socialmente, porque o público que está presente na escola, atualmente, é um público que quer essa metodologia, apesar dela não acontecer muito, apesar da escola não trazer, não efetivar tal metodologia é a metodologia que o público quer. Eu acredito que isso é um ponto positivo, porque assim se atualiza a formação do professor (P1).*

A visão que os professores têm sobre o aluno parece se alterar: eles passam a considerar mudanças no perfil e interesses do aluno e este passa ser visto como sujeito de sua formação. Parece existir entre os professores uma preocupação com a relevância do aprendizado para o aluno, assim como com o seu futuro profissional, visto que consideram esta questão ao pensarem suas práticas.

Identificar relevância no que aprende e sua aplicabilidade no seu dia a dia é uma necessidade do aluno jovem “Eles precisam identificar esta relevância nos conteúdos que lhes apresentam, assim como nos métodos de ensino e de avaliação, para participarem do seu processo de formação, estarem no controle dele e caminharem para uma autonomia profissional”. (MASETTO, 2015, p. 10).

Da mesma forma que os professores entendem as mudanças que vêm ocorrendo nos alunos, parecem reconhecer que isso implica em mudanças no seu papel como professor. Gradativamente, tanto aluno como professor vão transformando seus papéis, despindo-se dos antigos e apropriando-se dos novos.

Do ponto de vista do P3, esse processo de mudança de papéis passa por personalizar o ensino dentro de uma perspectiva de deixar o aluno mais protagonista. Esse aspecto é para ele digno de ser mencionado como inovação:

*Uma das diversas frentes nessa perspectiva formativa é o professor sair um pouco do lugar de orador, trabalhar com propostas que deixem os alunos mais autônomos e mais proativos, mais protagonistas na construção do conhecimento. Isso demanda de mim estudos e coisas que eu não fazia quatro cinco anos atrás. Então do meu ponto de vista isso é inovador, essa perspectiva de deixar o aluno mais protagonista, de personalizar. Personalizar para mim é um dos aspectos que é novo (P3).*

Apesar de existirem várias noções do significado de ensino personalizado que não serão aqui discutidas, um significado possível é o de “*uma aprendizagem adaptada às necessidades particulares de um determinado estudante*” (Horn e Staker, 2015, p.9). Outro significado é o de ensino que parte do princípio de que pessoas aprendem de formas diferentes, com base nos seus conhecimentos prévios, habilidades, interesses e emoções (PORVIR, 2014).

Neste sentido, P1 destaca duas facetas do perfil do aluno que chega nesta IES na licenciatura em que atua. A primeira se refere a alunos de segunda graduação ou da primeira graduação tardia e estes alunos, segundo o professor: “*São pessoas que trazem consigo uma bagagem, uma história de vida (e até de profissão) e outras expectativas, que abarcam muitos anos de experiência de vida e de vivência em outras áreas[...]*”. O professor considera que estes alunos, por terem tido outra formação e mais tradicional, podem não se adaptar de pronto a uma proposta educacional que utilize metodologias apoiadas exclusivamente em tecnologias. Segundo o professor “*eles podem não aceitar muito bem a abordagem*”. A segunda diz respeito ao aluno que chega à IES tendo recém-saído do ensino médio. O professor ressalta que:

*Se nós estamos falando em receber alunos do ensino médio, estamos falando em receber uma geração que já está imersa nas tecnologias, está acostumada, já está na ativa em uma esfera de aprendizagem em múltiplos espaços, utilizando múltiplas ferramentas. Eles aprendem, aliás, eles já colocam em prática. Eles não aprendem apenas com o falar do professor, mas eles aprendem também na internet de forma autônoma, eles aprendem na busca, eles aprendem em outros espaços em tribos[...] (P1).*

Considerando apenas estas duas facetas do perfil do aluno citadas por P1 é possível reconhecer o valor da personalização nos processos de ensino aprendizagem. No entanto, se considerarmos que os alunos diferenciam-se entre si em tantas outras características, sob a influência de muitas variáveis, é necessário refletir sobre a imprescindibilidade da assistência personalizada do professor para com o aluno nas questões de ensino aprendizagem.

Horn e Staker (2015) afirmam que quando os estudantes recebem ajuda individual de um professor, em vez de ensino generalizado para um grupo, os resultados são geralmente melhores, uma vez que o professor pode ajudar no ajuste do ritmo do aluno, reformular uma explicação ou exemplificar de uma nova maneira – fazer uma nova abordagem na tentativa de ajudar para que o que está sendo aprendido faça sentido para o aluno. Os benefícios da personalização são, sobretudo, a motivação, que substitui a frustração de não acompanhar o

ritmo ditado pelos professores, e a melhoria da aprendizagem, visto que o aluno pode aprender de forma individual, com o grupo, com o uso das tecnologias e com o professor.

Bachich, Neto e Trevisani (2015) afirmam que a educação avança gradativamente para um novo desafio que é a personalização do ensino, visto que os estudantes da mesma idade não têm as mesmas necessidades, possuem relações diferentes com os professores e as tecnologias e não aprendem nem da mesma forma nem no mesmo tempo, não havendo, portanto necessidade ou possibilidade que caminhem no mesmo ritmo. Para os autores um projeto que contemple a personalização que realmente atenda os estudantes requer que eles junto com o professor possam:

[...] delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino. (BACHICH, NETO e TREVISANI, 2015 p.51).

Uma condição favorecedora da personalização, segundo os mesmos autores, é o uso das tecnologias, pois pede novas metodologias de ensino e novos suportes pedagógicos, transforma o papel do professor e do estudante e ressignifica o conceito de ensino aprendizagem. O ensino on line permite personalização e pode preencher lacunas no processo ensino aprendizagem. (BACHICH, NETO e TREVISANI, 2015).

Além de mencionar o uso das tecnologias e o fato da IES que atua disponibilizar netbooks para os alunos como algo que facilita o trabalho na perspectiva de personalizar, o P3 traz outra consideração necessária ao se falar de personalização no ensino. Este professor pensa que a personalização em sua prática só é possível devido ao número reduzido de alunos por turma, uma média de 8 a 10 alunos nas turmas em que atua, e destaca esse ponto como uma condição favorecedora proporcionada aos professores e alunos pela IES.

#### 5.6.1 - O protagonismo do aluno

Assim como mencionado pelo P3, o tema do protagonismo do aluno também aparece nas falas P1e P2 sob outras perspectivas. O P1 menciona o aspecto do trabalho colaborativo entre os alunos e afirma que a colaboração em grupo favorece desenvolvimento do protagonismo. O P2 justifica a busca de novos espaços para que aconteça a aprendizagem e o uso das novas tecnologias como elementos favorecedores do desenvolvimento do protagonismo:

[...] o que nos tem norteado, também, é uma ideia de metodologia ativa, de colocar o aluno como alguém mais protagonista. Por conta desta ideia de protagonismo, a

*gente trabalha com a exploração de outros espaços de aprendizagem e com as novas tecnologias [...] (P2).*

O P2 refere-se a um movimento que irá colaborar para que o aluno se aproprie da própria aprendizagem, uma vez que o modelo exige que o foco da aprendizagem passe para o aluno e exige a mudança do papel do professor, que passa a ser mediador:

*[...] é um modelo que exige isso, exige exatamente que o aluno aprenda nos múltiplos espaços, que você saia um pouco daquela figura do professor como centro da aula, porque o professor vai apenas mediar esses espaços que são múltiplos e essas ferramentas que também são múltiplas para que ocorra a aprendizagem. E a aprendizagem vai sair um pouco das mãos do professor, e acaba se tornando um pouco um elemento que é construído pelo aluno que vai interagir com este espaço e com estas ferramentas. (P2).*

### 5.6.2 – Aprendizagem colaborativa

Os métodos tradicionais que têm base em um paradigma de ensino que considera o ensino e a aprendizagem um processo unilateral, de cima para baixo, no qual o aluno deve ter uma atitude passiva, desperdiça “*a força educativa poderosa do trabalho em grupo*”. (MASETTO, 2013, p. 54).

A aprendizagem colaborativa rejeita este paradigma e, ao contrário:

*[...] encoraja a participação e a cooperação, respeitando as habilidades de cada um, compartilha autoridade e responsabilidade entre os participantes, promove a reflexão e a construção do conhecimento conjunto baseadas no consenso por meio da colaboração. A coautoria entre professor e alunos faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. (MASETTO, 2013, p. 55).*

Dentre os pontos que P1 ressalta como itens positivos da proposta, o primeiro diz respeito ao aspecto colaborativo desenvolvido entre os alunos, previsto no plano do curso:

*Existe essa proposta estruturada no plano, no entanto, o plano desta licenciatura não prevê a utilização de uma metodologia ativa específica, o que ele prevê é um pilar: de ser um curso baseado na colaboração, no aspecto colaborativo entre alunos de diferentes semestres, articulando não apenas entre as disciplinas, mas também entre os diferentes níveis (P1).*

O trabalho colaborativo em grupo também é ressaltado pelo P3 que afirma que nas atividades propostas em grupo ou em avaliação personalizada um aluno colabora com outro com o que sabe; existem trocas e auxílio mutuo entre eles (P3).

### 5.6.3 – Relação professor aluno

Segundo P3, como decorrência da disposição, da arquitetura da sala e número reduzido de alunos acontece um impacto direto na relação professor aluno, porque a proximidade é muito maior. O professor não utiliza mais uma mesa exclusiva distante do aluno e circula entre os

grupos de alunos distribuídos em mesas circulares. Este entrevistado afirma que, se por um lado, desta forma o professor consegue ter um conhecimento muito mais rápido do desempenho dos alunos, consegue fazer um acompanhamento e uma avaliação continuada muito mais de perto, por outro lado, cria-se uma aproximação que pode não ser tão vantajosa:

*[...]às vezes, cria uma proximidade que não é muito interessante, porque às vezes o aluno quer discutir com o colega e se constrange um pouquinho do professor estar ali, porque ele ainda tem uma ideia (e ainda levará muito tempo para se despir dessa ideia), de que estou ali avaliando o tempo todo[...]. (P3).*

Este professor afirma que utiliza o espaço para avaliação, mas não de forma punitiva como o aluno pode pensar; diz também que vem criando estratégias como sair do grupo e ir para outro quando necessário, minimizando possíveis desconfortos, mas que, de forma geral, mesmo existindo pontos negativos neste processo os positivos são em maior quantidade.

#### 5.6.4 – O feedback dos alunos

O *feedback* dos alunos aparece como um instrumento de aferição para os professores saberem se o que estão fazendo está dando certo e como instrumento de aprendizagem do professor, conforme explicitado pelo P3:

*[...]eu tive um feedback muito bom dos alunos, um feedback que as duas práticas que eu disse que fiz, tanto a rotação por estações quanto a avaliação personalizada, eu tive dois feedbacks me apontando coisas que nem eu tinha percebido. Então, quando eu experimento esse tipo de metodologias ativas, muitas vezes o feedback que o aluno me dá, eu aprendo com ele também. Quer dizer que eu aprendo enquanto proponho a atividade, não há dúvida, mas às vezes eu aprendo no momento que ele vai me dizer o que achou. A gente sempre termina a atividade com uma reflexão: por que eu fiz dessa forma e não dei uma aula expositiva? Qual ganho que vocês têm, que ganhos a gente tem em fazer desse jeito e não daquele expositivo? Isso sempre tem uma reflexão, que sempre tem algo que eu não tinha pensado. Então, eu acho que isso é uma grande sacada. É uma coisa fantástica para a gente, quando o aluno percebe a diferença, ele te dá um feedback da diferença de uma aula expositiva para uma aula em que ele é o protagonista. (P3).*

A aprendizagem do professor em uma experiência como essa relatada na pesquisa, afeta o seu desenvolvimento profissional. O questionamento feito pelo P3 revela que ele aprende quando reflete sobre a devolutiva do aluno. Tancredi (2009) ao destacar que a aprendizagem docente ocorre durante toda a vida, traz força ao depoimento do professor:

*[...] desenvolvimento do profissional se justifica pela aprendizagem docente ocorrer ao longo de toda a vida[...] Dada a dinâmica das salas de aula, das escolas e da sociedade, os conhecimentos precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e*

aprofundados num ir e vir contínuo entre experiência e teoria, o individual e coletivo o que leva a concluir que os professores em qualquer fase de carreira precisam continuar a aprender e revela a adequação da expressão desenvolvimento profissional dos professores. ( p. 25).

## 5.7 – Um Olhar sobre práticas inovadoras e novas metodologias

### 5.7.1 – O ensino híbrido

Ao contarem suas práticas, os professores mencionam direta ou indiretamente o modelo de ensino híbrido.

O P1 afirma que o que ocorre na instituição não é exatamente ou exclusivamente o ensino híbrido, e sim um processo de construção que abarca diferentes metodologias e práticas incluídas no modelo de ensino híbrido.

Quando perguntado sobre os meios que utiliza para a implementação da proposta inovadora na formação de professores, o P3 responde que utiliza metodologias ativas e o ensino híbrido, que abarcam várias possibilidades:

*Tem muita coisa de ensino híbrido. O ensino híbrido traz um guarda-chuva de coisas que estão ali dentro, avaliação personalizada, essa questão do espaço, organização do espaço, o papel do professor que se modifica, o trabalho de rotação por estações. Então, ele traz um leque de possibilidades mais ativas dentro da sala de aula. A própria sala de aula invertida que a gente procura fazer e que a tecnologia ajuda muito. Acho que é isso, cada coisa puxa uma outra. (P3).*

Híbrido significa misturado, mesclado. Trata-se também de um conceito complexo. Atualmente, devido às novas possibilidades de mobilidade e conectividade o processo híbrido na educação torna-se mais evidente. (MORAN, 2015).

De acordo como modelo proposto pelo Clayton Christensen Institute, o ensino híbrido é um programa de educação formal no qual o aluno aprende por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola. (BACICH; TANZI e TREVISAN, 2015).

Na educação acontecem vários tipos de mistura: de saberes e valores, de integração de áreas do conhecimento, de modelo disciplinar, de metodologias e atividades. Também é possível falar em tecnologias híbridas, que integram as atividades de sala de aula – presenciais com as digitais, virtuais.

Híbrido também pode ser o currículo mais flexível, que planeje o que é básico fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de

processos de ensino aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos. (MORAN, 2015, p. 28)

Conforme Moran (2015, p. 29), “são muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao *mix* de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços [...]”.

No modelo de ensino híbrido, o professor passa de orador para facilitador do processo de ensino aprendizagem. Essa alteração promove o desenvolvimento da autonomia do estudante e lhe dá a responsabilidade pelo conhecimento. (SILVA e CAMARGO, 2015).

Dentre as possibilidades de prática dentro da proposta do ensino híbrido citadas pelos professores estão dois modelos, a sala de aula invertida e a rotação por estações.

A sala de aula invertida é um modelo onde existe a inversão da forma tradicional de estudo. Neste modelo, a teoria é estudada em casa ou outro ambiente fora da instituição de ensino no formato on-line e posteriormente o espaço de sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades ou outras atividades que aconteçam tendo por base os estudos preliminares efetuados em casa. A explicação dos conteúdos que antes era feita em sala de aula, neste modelo é feito em casa e a aplicação de atividades sobre o conteúdo que era feita em casa passa ser feita em sala de aula. (BACICH; TANZI e TREVISAN, 2015).

No modelo de rotação por estações:

Os estudantes são organizados em grupo, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente. (BACICH; TANZI e TREVISAN, 2015 p. 55).

### 5.7.2 – A avaliação personalizada

As práticas avaliativas começam a ser pensadas e experimentadas sob uma nova perspectiva que não é usual, considerando o que existe nas licenciaturas atualmente. P3 supõe que é muito pequena a parcela que realiza avaliações de forma diferenciada e explica o motivo de considerá-las inovadoras:

*Eu as considero inovadoras porque elas mudam paradigmas, mudou o paradigma que eu usava anteriormente, de avaliar de uma única forma, todo mundo da mesma forma (e não na possibilidade do aluno de me dizer como é que deve ser). (P3).*

Este professor procura implementar outras formas de avaliação que leve em conta os conhecimentos dos alunos, bem como suas formas e ritmos de aprendizagem – o que ele diz ser avaliação personalizada. Este tipo de avaliação abarca uma conversa com os alunos, e eles decidem qual a melhor forma de serem avaliados:

*[...]eu estive conversando com a turma do terceiro semestre e a conversa foi: Como que vocês querem ser avaliados? Você, você e você? Então responderam: um artigo científico, uma animação, porque uma aluna tem um viés mais tecnológico e não é muito adepta à escrita acadêmica, mas eu tenho que respeitar, porque a exigência dela naquela disciplina não é a escrita acadêmica [...]. (P3).*

Este professor acredita que é preciso mostrar outras possibilidades porque, às vezes, o aluno está acostumado a ser avaliado apenas por provas, “*não consegue sair daquela caixinha*”. Contudo, o aluno tem a opção de fazer prova se assim o quiser e tiver argumentos que justifiquem sua escolha. O professor afirma que é possível atender as demandas diversificadas dos alunos neste tipo de avaliação personalizada também porque o número de aluno por turma é reduzido, os próprios alunos colaboram uns com os outros e o professor faz a mediação dos processos de avaliação:

*[...]eu vou elaborar a prova e eu vou orientar o outro com o artigo dele, eu vou ter que supervisionar outras coisas. Mas a gente trabalha em grupo, então, o aluno que está escrevendo o artigo acadêmico dá uma ajuda conceitual para o outro que está fazendo algo mais tecnológico, animação, alguma coisa assim, outro ajuda o outro na formatação dentro das normas[...]. (P3).*

A avaliação, segundo Rodrigues (2015), carece de ressignificação, pois o método classificatório já não serve mais como sua quase exclusiva função. É preciso adotar uma função diagnóstica da avaliação se é pretendido repensar o ambiente escolar. Além disso, a avaliação é parte indissociável de uma prática de ensino reflexiva:

*A reflexão sobre a avaliação precisa ir além de sua readequação de uso e sentido. É preciso avaliar sobre a própria interface sobre a qual a avaliação é apresentada. Além de repensar a pedagogia que define como se usa a avaliação, também é preciso pensar os métodos avaliativos: papel, lápis e caneta não são mais os únicos recursos para a realização de uma avaliação oficial. (2015, p.124).*

Os modelos formativos que entendem aprendizagem como um processo crescente, devem compreender a avaliação como mais um instrumento que auxilia o aluno a aprender e deve estar integrado aos demais processos. Esse tipo de concepção de aprendizagem exige um processo avaliativo no qual o professor acompanhe o aluno de forma contínua.

Masetto aborda o tema referindo-se diretamente ao professor, afirmando que a aprendizagem como processo evolutivo exige

[...] uma atitude contínua de acompanhamento que através de feedbacks (informações) ele possa ajudar o aluno a perceber seu ritmo, seus avanços, seus erros, sugestões para corrigi-los imediatamente, dificuldades ou desinteresse para realizar certas atividades e propostas de novos desafios. (2015, p. 66).

No ensino híbrido a mudança no papel da avaliação deve ocorrer junto com a mudança do foco para o aluno. A avaliação serve para verificar o processo de aprendizagem do aluno e por este ser o foco do processo a avaliação deve retornar a ele pelos resultados. Desta forma esse processo de feedback tem que ser o motor de reorientação da prática da aula, dos conteúdos, das formas de abordagem, dos instrumentos e ferramentas de avaliação. Todos os componentes da verificação da aprendizagem devem reagir aos resultados e buscar suprir as demandas dos alunos visando o alcance do melhor do seu potencial. (RODRIGUES, 2015).

A segunda função da avaliação na perspectiva do modelo híbrido está na personalização. A avaliação:

[...] não deve só não deve estar focada no aluno, para que seja possível verificar a aprendizagem e desenvolver soluções, mas também precisa ser parte constante dessa relação de ensino. É por meio dos resultados das avaliações- devidamente orientadas para o que se planeja acalçar que a personalização poderá ser realizada. (RODRIGUES, 2015 P.128).

Masetto aponta que uma inovação no aspecto metodológico traz consigo:

[...] a revisão do conceito de processo de avaliação e de sua prática, implantação de novo modelo e uso adequado de variadas técnicas avaliativas, buscando substituir uma avaliação de produtos finais, de reprodução de informações, de julgamento de alunos de classificação e só de aprovação ou reprovação por uma avaliação formativa que se volta para ser um instrumento de feedback (retroinformação), que motive o aluno a aprender, que colabore para o seu desenvolvimento integral, que acompanhe seu processo de aprendizagem de forma contínua, que com a colaboração os colegas, do professor e de si mesmo( autoavaliação). Consiga ampliar e aprofundar suas aprendizagens (MASETTO, 2012 p.27).

### 5.7.3 – Sala de aula e os novos espaços

Os professores demonstram que ao alterarem suas práticas alteram o espaço físico e conceitual de sala aula, e a alteração destes espaços afeta diretamente suas práticas.

O P2 fala sobre ao espaço físico e a repercussão das mudanças nele realizadas e processo de descentralização da figura do professor:

*[...] a própria disposição da sala de aula já provoca o professor no sentido de que ele não vai poder dar uma aula ali na frente o tempo todo[...], vai ter aluno de costas pra ele, os alunos não estão virados para o professor, os alunos estão virados para o grupo. Então, o professor acaba se vendo provocado a pensar na aula dele não centralizada nele, enquanto professor, mas centralizada na interação dos alunos entre si e dos alunos com o conhecimento. Então, isso provoca o*

*professor e ele tem que pensar outras maneiras de trabalhar o tempo todo[...]. Eu acho que acaba sendo um desafio grande para os professores[...]. (P2).*

Este mesmo entrevistado acrescenta que as mudanças no espaço físico, ao mesmo tempo em que acabam sendo um desafio também para o aluno, constituem um estímulo ao seu protagonismo, pois o aluno movimenta-se para além do atendimento das tarefas solicitadas para trazer para o debate em sala com o grupo: “[...] *a gente tem percebido que estimula o protagonismo do aluno, temos visto o aluno trazendo ‘coisas’ para a aula, os alunos trazendo ideias para a aula, os alunos propondo ‘coisas’ para aplicar na aula [...]*”. (P2).

Com o objetivo de deixar o aluno mais protagonista, o P2 comenta que eles têm trabalhado com outros espaços de aprendizagem fora do ambiente físico da Instituição: “*Muitas vezes a gente vai para outros espaços, para explorar outros espaços que a gente acredita que lá vai ser mais significativo do que aqui*”. (P2).

Semelhante ao depoimento do P2, o P3 traz em sua fala observações sobre a repercussão das mudanças na sala de aula e das novas formas de agrupamento nos alunos:

*Mudar essa perspectiva com o aluno também é uma coisa muito interessante, porque ele vem de anos de escolaridade, de uma ideia de sala de aula com fileiras, então, quando ele chega aqui não tem carteira, está todo mundo agrupado e esses grupos não são fixos e o professor tem uma proposta para esses grupos. (P3).*

Uma consideração a ser feita é que a condição cultural do aluno faz com que este, raramente viva experiências significativas que se distanciem dos “rituais escolares tradicionais”; os alunos dividem com os professores e as instituições a condição de reforço das práticas existentes. (CUNHA, 2008, p. 470).

Assim como P2, o P3 também comenta sobre a utilização de espaços fora da Instituição como espaços de aula e diz que é uma característica dos professores: “[...] *não ser um professor que fica fechado dentro das paredes da escola. A gente sai da escola e isso entre aspas e sem aspas também, o curso sai muito da escola*”.

P3 considera importantes as saídas do ambiente físico, como viagens para participação em festivais, eventos, cinema, teatro, mas considera também importantes as “saídas” de sala de aula no sentido figurado – que acontecem quando trazem elementos externos, de forma virtual ou fisicamente, para dentro das aulas:

*Eu chamo de sair também quando, por exemplo, eu quero um palestrante que não pode vir ou que a gente não pode ir até ele, a gente põe ele no Skype e projeta[...]. Eu chamo de sair quando a gente traz um artista plástico aqui, que traz a obra dele e discute, [...] eu chamo de sair da escola quando vem aqui um poeta e participa de um sarau elaborado pelos meninos[...]. (P3)*

Ao propor a alunos concluintes do curso de licenciatura que relatassem as experiências de aprendizagem mais significativas, Cunha (2001 apud Cunha 2008), observa que a maioria das experiências relatadas diziam respeito à exploração dos limites físicos de sala de aula que favoreciam as situações de contato social e profissional do estudante.

Esta autora apresenta uma interessante visão de sala de aula:

A sala de aula, portanto, não é apenas o cenário da docência ou da discência. É o cenário do encontro das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de sala de aula, que precisa explodir as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e incluir o movimento e a possibilidade de novas racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aluno numa relação mais horizontal, que inclua responsabilidades e autorias partilhadas. Certamente essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas e nem prescindir de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva. (2008, p.471).

#### 5.7.4 – Articulação de disciplinas dentro do currículo

P1 aponta para um aspecto que considera positivo que diz respeito, segundo ele, ao tipo de formação que o aluno tem e que está relacionado à forma como aluno aprende os conceitos fundamentais nas disciplinas. Para este professor, diferentemente da forma como ele mesmo aprendeu ou da forma que comumente se aprende em outras instituições na mesma licenciatura, em que o conteúdo é desenvolvido conforme explicitado na ementa e o aluno não aprende a relacionar tal conteúdo com a prática de sala de aula nem com outros conceitos da própria disciplina ou de outras, nessa IES existe a possibilidade de os professores articularem as disciplinas por meio de projetos e atividades planejadas por mais de um professor. Como consequência, os alunos conseguem relacionar conceitos:

*Na instituição que me formei não houve a preocupação na formação de relacionar tudo aquilo que eu aprendi na disciplina com outras esferas, sejam elas da própria disciplina ou em outras ou de qualquer outra área. Então, essas relações entre as disciplinas, entre os conhecimentos não existiam. Conversando com outros professores, formados nessa licenciatura no modelo tradicional, você vai perceber que é a mesma coisa, eles não percebem isso, eles até podem afirmar: “o que eu aprendi é muito legal, é muito bom e eu entendi”, mas não sabem fazer essa relação entre conceitos. (P1).*

Este mesmo professor constata que nessa instituição em que está atuando, ao mesmo tempo em que o aluno estuda conceitos específicos de uma disciplina, eles também aprendem a “*relacioná-los com outras esferas*”. O professor ilustra essa constatação com o exemplo de um trabalho realizado em parceria com um colega de outra disciplina. Foi elaborado um

projeto conjunto que possibilitou a aprendizagem de um conteúdo técnico e limitado, até mesmo pela linguagem e termos próprios do conceito, e relacionassem esse conteúdo a concepções de aprendizagem a serem aprendidas na outra disciplina. O trabalho propiciou que os alunos trouxessem um caso real da escola:

*Nós fizemos a filmagem e trouxemos para a faculdade material que foi produzido pelo aluno na escola pública, que era de um sétimo ou oitavo ano do ensino fundamental, que estava aprendendo o conceito. Então, veja: havia aí um processo de intersecção de várias esferas. Havia a esfera técnica presente, que era o conceito[...], havia a esfera de como a psicologia contribui no que se refere a ensino-aprendizagem e havia a esfera real, a esfera da realidade, que seria o que acontece de fato dentro de uma escola pública e todos girando em torno do mesmo eixo temático. (P1).*

Além de poderem aprender os conceitos das disciplinas de forma relacionada, os alunos da licenciatura puderam também relacioná-lo com a realidade de como estes conceitos são trabalhados no ensino fundamental, o que suscitou crítica por parte deles:

*Eles perceberam que havia alguns problemas no que se refere a conceitos. Eles começaram a perceber que alguns problemas que eram apresentados no vídeo estavam relacionados ao próprio conceito, mas também estavam relacionados à questão de afetividade, de questões emotivas que envolviam o processo de aprendizagem. (P1).*

O professor percebeu que durante o processo aconteceu o entendimento por parte do aluno, o que julga ser um imenso diferencial formativo: *“naquele momento que está acontecendo, não é apenas o conceito, nós estamos lidando com seres humanos e todo ser humano está cercado de várias esferas que estão ali presentes simultaneamente”.* (P1).

Para ele, esse processo acaba sendo a grande diferença e um ponto positivo enorme, porque *“aproxima da prática, pois o aluno já estará imerso no que acontece de fato, no ambiente de ensino, eles acabam ampliando a visão.* (P1).

Tal exemplo desencadeia a reflexão sobre a articulação das disciplinas dentro dos currículos das licenciaturas, não somente como um planejamento esporádico entre dois ou mais professores, mas como uma reorganização curricular que permita a articulação das disciplinas em torno de objetivos comuns do curso.

Segundo Masetto:

Os projetos inovadores apontam para a necessidade de um currículo que incentive a integração e a interdependência das disciplinas e das atividades curriculares em função dos objetivos educacionais, buscando a superação do isolamento das disciplinas, da fragmentação do conhecimento e criando experiências de projetos interdisciplinares. (2012 p. 27).

Este mesmo autor entende como essencial para pensar, falar, propor e implementar uma proposta inovadora no ensino superior, que se dê toda a atenção à organização curricular de um curso, em todas as dimensões e componentes curriculares, pois não seria suficiente alterações promovidas apenas nas metodologias ou recursos tecnológicos. *Há que pensar e planejar para que toda a organização curricular responda a o projeto inovador[...].* (MASETTO, 2012, P. 26).

### 5.8 – O preparo do aluno para a atuação em sala de aula

Os professores acreditam que as práticas em desenvolvimento estão contribuindo para uma formação melhor, uma vez que, diferentemente do que aconteceu em suas formações tradicionais, os alunos terão experimentado um novo modelo formativo, o que qualificará sua futura atuação em sala de aula.

O P2 ressalta um ponto significativo para ele – o fato das aulas de didática estarem diluídas em todas as outras aulas, pois não existe uma disciplina exclusiva para o aprendizado de práticas educativas. Assim, a reflexão sobre a forma como o professor dá aula está presente no curso o tempo todo. O binômio pratica/didática acontece em todas as aulas:

*Há uma ideia que nos norteia, que é: nós temos que parar de dizer para o aluno o que ele precisa fazer quando ele for para a sala de aula e praticar com ele para que ele experiencie e vivencie e tenha referências quando for para a sala de aula.*  
(P2)

O mesmo professor diz que, em vez de o aluno assistir a uma aula expositiva, com um professor falando o que eles devem fazer quando estiverem em sala de aula, os professores tentam refletir junto com o aluno a melhor forma, e explica que uma prática freqüente na sua licenciatura – e que a IES solicita dos professores justamente por estarem em um curso de licenciatura – é que a reflexão sobre a aula aconteça independentemente de ser ou não uma aula do núcleo pedagógico. Mesmo no caso de disciplinas específicas, com conteúdo tradicional, que demanda um docente especialista, o professor precisa pensar em como ensinar aquela temática de maneira diferente do padrão usual.

O processo de reflexão com os alunos em aula é otimizado por estes terem acessado os objetivos de cada aula previamente, na plataforma on-line que utilizam. O professor diz que

geralmente retoma os objetivos no início e ao final da aula, quando checka com os alunos se os objetivos foram atingidos ou não, conforme o recorte abaixo:

*[...]fazemos uma reflexão: ok os objetivos foram atingidos? Como eles foram atingidos? O que nós fizemos nessa aula de hoje que nos possibilitou chegar nesses objetivos? Esse outro não foi atingido, por que este não foi atingido? O que aconteceu na aula? Faltou alguma coisa para atingi-lo? Não teve tempo? Faltou alguma atividade que ia ajudar a atingir esse objetivo? Fazê-lo pensar a aula o tempo todo, se colocar e estar a todo o momento pensando neste movimento: eu sou aluno, mas eu estou pensando na docência, estou pensando enquanto docente. Então, é muito interessante ver quando eles começam a perceber e, às vezes, eles vão percebendo já no meio da aula, o roteiro da aula: Isso aqui, então, era para atingir esse objetivo, essa atividade já tinha tal proposta, que era pra gente chegar em tal local. (P.2)*

É possível cogitar que esta prática auxilia a fomentação de um aluno reflexivo quanto à didática e formas de ensinar, e conseqüentemente, contribui para a formação de um professor reflexivo.

O P2 afirma que existe um esforço entre os professores na tentativa de ensinar conteúdos de formas diferenciada: “[...]nós somos provocados a todo o momento a pensarmos juntos e discutir: como é que eu ensino esse conteúdo? Como é que eu trabalho este conteúdo, mas de uma maneira diferente de como eu aprendi?”

O P2 complementa que os professores da licenciatura que atua pensam as aulas considerando que o aluno veio do ensino básico e pode voltar para o ensino básico com nova postura, processo pelo qual ele se refere como homologia dos processos<sup>13</sup>: *Então, a partir de homologia de processos dos alunos, os futuros professores, vivendo essa nova experiência aqui, eles se empoderam para poder voltar para escola com uma outra postura”.*

Semelhante ao exposto pelo P2, o P3 também se refere a homologia dos processos e a outro termo, simetria invertida<sup>14</sup>, quando perguntado sobre os objetivos das suas novas

---

<sup>13</sup> Chama-se homologia dos processos, conceito desenvolvido por Donald Schön. É uma estratégia que busca a coerência entre a formação recebida pelos coordenadores e professores e a didática adotada para o trabalho docente. Fonte: <http://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-38/dialogos-formativos/>

<sup>14</sup> Utiliza-se a expressão simetria invertida para descrever um aspecto da profissão e da prática que inclui os conceitos de homologia de processos e o que Schön denomina play in a hall of mirrors. O professor vai mudar de lugar na relação que viveu como aluno da educação básica e vive na sua formação de professor. No caso da profissão docente, a sua experiência como aluno, especialmente num curso de formação, é constitutiva da sua futura profissão. A simetria invertida implica numa dupla relação teoria e prática. É na interação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos da prática que se constrói o conhecimento profissional. O professor tem que saber relacionar a teoria aprendida com a prática docente. Os conhecimentos só servem se puderem ser identificados e mobilizados em situações concretas. Por outro lado, tem que levar seus alunos a relacionarem os conhecimentos a serem construídos através da realidade vivida, através de conteúdos e atividades significativas. Saber algo não é o mesmo que saber ensinar aquele algo ou levar o aluno a aprender. Fonte <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/bases%20conceituais.pdf>

práticas. Este professor explica que cada atividade é pensada com o intuito de mostrar ao aluno os objetivos metodológicos contidos na prática e que os objetivos são discriminados para o melhor entendimento do aluno. Segundo este professor e esta reflexão constante sobre o conjunto de objetivos das práticas irá preparar melhor o futuro professor:

*Tem um objetivo geral, tem um objetivo que é específico da aula e um objetivo que é específico da metodologia usada ou tem um objetivo dentro da proposta maior da instituição, tem o objetivo da disciplina e tem o objetivo metodológico, pois eu quero pensar em termos de homologia de processos [...]ou prefiro simetria invertida. Eu quero refletir com o aluno e pensar: que ganho que essa prática tem. [...] ao mesmo tempo que o aluno está aprendendo o conteúdo, ele está aprendendo a dar aula da maneira como a gente espera que ele seja professor. [...] ( P.3).*

O P1 acredita que o diferencial no preparo para o aluno atuar em sala de aula é justamente a familiarização que este já terá com as novas metodologias, uma vez que as vivenciaram durante a graduação.

Este professor acredita que o maior desafio que tem a formação inicial, para preparar o futuro professor capacitando-o para atender o que ele vai encontrar em sala de aula. É a metodologia. Segundo ele este desafio está associado ao fato das formações tradicionais estarem nas IES a muito tempo e os professores formados reproduzirem isso no ambiente escolar. Assim, conforme sua fala, trazer estas mudanças para que o futuro professor leve para a sala de aula é o maior desafio do professor formador por não se tratar de uma mudança simples:

*Então, com certeza o maior desafio hoje é nós trazermos mudanças que sejam significativas em relação a esse processo, como que eu posso contribuir pra que este professor possa levar metodologias mais “atualizadas” para a escola para as próximas gerações, e isso não é uma tarefa fácil, porque exige mudanças também significativas, também no plano do curso, e que é a proposta da instituição. Então, isso pesa muito, não é uma tarefa fácil de concluir, mas necessária. (P1).*

Ainda para o mesmo entrevistado a proposta diferenciada de formação que esta instituição já está adotando pode contribuir para qualificar a atuação do futuro professor, pois este poderá de atuar de forma diferenciada e influenciar a instituição e equipe com quem irá atuar:

*O primeiro diferencial é exatamente a prática que o aluno vai levar. Ele já terá tido contato com uma prática que a gente defende que seja exercida, efetivada na escola. Mesmo sendo a escola, atualmente, também um ambiente que traz no seu cerne um movimento bem tradicional há décadas, há séculos sendo a mesma, esse professor, atualmente tem algumas perspectivas e possibilidades de mudanças. Mesmo sendo a escola uma instituição rígida, a prática dele, pode de alguma forma refletir na turma e também nas conversas que ele vai fazer com os demais professores da instituição e com a equipe especialista, técnica ou gestora. (P1).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial de cursar o mestrado em Psicologia da Educação foi qualificar a minha prática. Posteriormente, esse objetivo ampliou-se para a possibilidade de contribuir com a produção de conhecimento na área a partir da pesquisa, usando a experiência pessoal como elemento de reflexão associado às teorias, na busca de respostas que colaborassem com a construção de formas de enfrentamento dos problemas por mim observados.

Ao iniciar esta pesquisa carregando comigo as inquietações do meu percurso profissional na área, tinha expectativas de entender um pouco mais sobre esta faceta do universo da educação – a formação inicial de professores nas licenciaturas –, para melhor instrumentalizar meu trabalho e colaborar de algum modo com o trabalho de outros educadores.

O intuito inicial também foi colaborar com a construção das possibilidades para o enfrentamento dos desafios atuais da formação docente e participar, com esta produção escrita, da fomentação de ideias que contribuam com a mudança de paradigmas na formação docente.

As constatações dos problemas da educação básica, por mim apontados de forma quase pueril ao princípio, pois tinham base apenas na experiência profissional, foram tomando corpo e forma à medida que as leituras foram evidenciando a crise no quadro da formação inicial de professores no Brasil, suas relações com a educação básica e a complexa tarefa de inovar dentro deste quadro.

O interesse e envolvimento com o tema também se avolumaram conforme a literatura trouxe indícios do movimento de pesquisadores, professores e instituições em prol de mudanças na formação de professores por meio de experiências inovadoras e significativas. Apesar da complexidade da tarefa de inovar em educação, muitos se mostram otimistas quanto às possibilidades de fazer de forma diferente e supostamente qualificar melhor os professores.

Foi possível constatar que, parafraseando o gestor institucional entrevistado: *Em educação não há atalho*, são sempre projetos desenvolvidos ao longo dos anos. Ainda que não seja possível precisar o tempo necessário para que uma inovação se concretize e mudanças sejam chanceladas como novas formas de fazer educação, é possível pensar que

implementar inovações não é algo que acontece de forma instantânea; leva tempo porque se trata de desenvolvimento de cultura e mudança de paradigmas.

As mudanças de paradigmas em educação e, no caso específico deste estudo, em formação de professores para a educação básica, são fomentadas no âmbito dos programas e das políticas públicas, no âmbito das culturas institucionais e, em última instância – ou talvez em primeira, no âmbito das pessoas, de suas reflexões e de suas ações.

Foi de fundamental importância para elaborar meu conhecimento sobre inovações na formação de professores a participação despojada dos entrevistados que, ao compartilharem as suas práticas, fizeram valiosas contribuições para o entendimento das inovações do ponto de vista de quem as vivenciam e as constroem diariamente.

Os depoimentos dos professores foram muito ricos e evidenciaram real e prazeroso comprometimento destes com as inovações que implementam na IES.

Ao se referirem à característica de construção da proposta inovadora, os professores corroboram com a ideia de que inovação é processual, portanto leva tempo para sua efetivação. Processo também sugere ação ou operação contínua e prolongada, e não parece se tratar, neste caso, de algo para o qual se possam estipular metas finais, uma vez que o mundo contemporâneo está em constante movimento e os sujeitos envolvidos, também.

Para que as inovações aconteçam parece ser necessário: 1- campo fértil, traduzido em abertura da instituição pautada em uma cultura institucional que abarque, acolha e estimule ações inovadoras; e 2- pessoas abertas às mudanças e dispostas a inovar, ainda que isso implique em movimento e transformações pessoais, expressos na qualificação profissional, na mudança de posturas habituais ao ter que compartilhar experiências, no abandono ou qualificação de práticas antigas, no permitir-se fazer de forma diferente, no esforço de tornar o trabalho consonante com objetivos comuns aos pares e com a proposta institucional.

A voz da Instituição, representada na fala do gestor, apresenta uma IES que traz a inovação como princípio e cultura institucional desde o início das suas atividades, e com base neste princípio, oportuniza e incentiva práticas inovadoras. A cultura de inovação parece ser retroalimentada na Instituição à medida que novas práticas vão sendo compartilhadas entre os professores em grupos de discussão e reuniões sistematizadas.

A voz dos professores e a voz institucional demonstram certa sintonia no que apresentam como elementos inovadores, no que visam com as inovações e nos meios que

utilizam para implementar a proposta inovadora, o que pode ser favorecedor para o bom andamento da implementação das inovações.

O elemento central do caráter processual da inovação que caracteriza a proposta educacional estudada, está na experimentação de novas práticas e de novas metodologias recorrentes na atividade dos professores, no compartilhamento de experiências entre os pares e nas discussões nos grupos, que subsidiam e apoiam os professores na estruturação de suas novas práticas.

As novas metodologias e tecnologias vêm sendo utilizadas como meios pelos quais os professores viabilizam as inovações em função do novo perfil de aluno e professor e das novas relações de ensino aprendizagem.

Os objetivos, ou o que pretendem, tanto professores quanto instituição é formar professores mais qualificados para atuação na educação básica, pois conhecedores da didática e das novas metodologias de ensino a partir da prática durante a formação. Nesse sentido também colabora a larga experiência dos professores entrevistados na educação básica por estes conhecerem de perto a realidade para qual estão formando os novos professores.

A instituição busca manter relação com a escola pública. Ao desejar formar melhores professores e devolvê-los para lecionar na escola pública, colabora com a mudança gradativa da qualidade do ensino na educação básica.

Um ponto que não foi evidenciado da mesma forma pela instituição e pelos professores, ao menos no que diz respeito ao peso deste elemento nas falas dos entrevistados, foi a questão do estágio. O estágio precoce aparece em destaque na fala do gestor como algo que se configura como real inovação nas licenciaturas da IES, se comparada a outras instituições. No entanto, este elemento não aparece como ponto forte na fala dos professores entrevistados, talvez porque nas licenciaturas que atuam o estágio a partir dos primeiros anos ainda não seja uma realidade como o é no curso de pedagogia ao qual o gestor se referiu.

Para a instituição, o estágio apresenta-se como elemento que proporciona significado à aprendizagem ao favorecer maior contato com a escola, pela relação que estabelece entre teoria e prática desde o início do curso, e por estabelecer vínculos com a escola pública, oferecendo maior segurança para a docência do futuro professor.

Assim, parece promissor que os cursos de letras e matemática também possam, a exemplo do curso de pedagogia, iniciar a prática de estágio desde o primeiro semestre, alcançando também os benefícios mencionados pelo diretor.

Quanto à aderência à proposta, ao que parece, as inovações têm maior adesão do professor quando este se envolve desde sua concepção, ou ainda quando são envolvidos e chamados a contribuir no decorrer do processo. Inovações institucionalmente impostas tendem à menor adesão e menor sucesso nos resultados ( Moran, 2015).

O apanhado geral das informações fez pensar que se trata realmente de algo de vanguarda na inovação, porém, algo que acontece por efeito do conjunto de particularidades daquele fenômeno educacional específico: as características da Instituição, as características dos professores, as características dos alunos, a história e o momento institucionais, o contexto atual da educação brasileira, a influência de outras instituições, enfim, um grande número de variáveis que irão interferir nos resultados o que não torna possível aplicar generalizações, mas que oferece elementos de reflexão que podem contribuir com outras IES que buscam implementar inovações nas licenciaturas e com a fomentação de ideias na área de estudo.

O apanhado dos dados também faz pensar que existem esforços para oportunizar o aprendizado do aluno, qualificar a formação e possibilitar melhor atuação do futuro professor. Entretanto, não é possível responder se tais esforços estão surtindo efeito, uma vez que as primeiras turmas das licenciaturas em matemática e letras ainda não estão formadas. Nesse sentido, acredito ser conveniente que se pense em instrumentos de acompanhamento desses egressos, para com isso poderem aferir os resultados e terem referenciais para qualificar o processo das inovações nas licenciaturas que se propõem.

A pesquisa trouxe-me indícios para pensar que mesmo que haja – e já está acontecendo – um movimento institucional e pessoal, nas academias de pesquisa e na prática, rumo a inovações nos cursos de formação inicial de professores para a educação básica, é necessário olhar adiante sempre, para que não se corra o risco de, como diz Pedro Demo, *pretender inovar sem inovar-se, buscar controlar o processo de inovação, viver de promessas impossíveis ou de promessas mesquinhas*. (DEMO, 2010 p. 861)

Este trabalho privilegiou o ponto de vista do professor por considerá-lo imprescindível dentro de um modelo formativo inovador, pois mesmo o currículo e a concepção

metodológica mais adequados para preparar futuros professores bem qualificados para atender às demandas da educação básica, não prescindem da atuação de docentes. Também por este estudo, pode-se olhar para a relação da qualidade da educação básica com a qualificação do professor desde a sua formação inicial.

Considero importante ressaltar o aspecto pessoal da inovação que os professores entrevistados apresentaram nas entrevistas. Conforme Demo: *Difícilmente o docente percebe a necessidade de inovar-se para poder inovar. Antes de proclamar-se inovador é imprescindível saber inovar-se, ou seja, aplicar-se a si mesmo a desconstrução.* (2010 p.868).

Nesse sentido, foi interessante perceber este movimento dos professores – de desconstruir-se para construir-se em novos papéis e novas práticas e assim poder inovar, visto que: *“Deixar para traz legados históricos tornados obsoletos é habilidade de rara acuidade, própria de gente que mantém a mente aberta”* (DEMO, 2010 p. 865).

Penso que os meus anseios iniciais foram atendidos, contudo por aqui não se esgota essa pesquisa uma vez que parece longe de ser conclusiva e por desencadear outras tantas reflexões sobre como pode vir a ser a formação inicial de professores.

Acredito que muitos dos temas aqui tratados poderão ser mais aprofundados em estudo futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz (coord.). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALBIERI, P.C.; NUNES, M. M. R.; TARTUCE, G.L.B.P. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. *Estudo de caso em pesquisa educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D.; BARRETO, E. S.; GATTI, B. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- ANDRÉ, M.E.D.A. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, pp. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRÉ, M.E.D.A. et al. Aproximação entre universidade e escola na formação de professores: Políticas de inserção na docência, 2014
- ANDRÉ, M.E.D.A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In ANDRÉ, M.E.D.A. (org.) *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus Editora, 2016.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. *As licenciaturas na atualidade: nova crise? Educar em Revista*, nº 50. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2013, pp. 69-86.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M (orgs) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. *Revista Eletrônica do pós-graduando em Sociologia Política da UFSC*. Volume 2, nº1 (3), pp. 68-80, Janeiro-Julho/2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- BRASIL. Presidência da República, Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (SEDES), Observatório da Equidade. *As Desigualdades a Escolarização no Brasil: Relatório de observação nº5*. Brasília: julho de 2014.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- CASTANHO, M. E. Professores e inovações. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (orgs.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus, 2000.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COUTO, L. P. A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras. *IX AMPED Sul– Seminário de pesquisa em educação*, 2012.
- CUNHA, M. I. da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus 2001.
- CUNHA, M. I. da. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. XIV Endipe. In: EGGERT, E. et al (orgs.). *Trajétoérias e processos de ensinar e aprender*. Didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, Liv. 1, pp. 456-476, 2008.
- CUNHA, M. I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. et al. (orgs.). *Convergências e tensões no campo e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CUNHA, M. I. da. *Pedagogia universitária, energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Martins Editores, 2009.
- CRUZ, G. B.; HOBOLDE, M. *Práticas formativas de professores de cursos de licenciatura: diferentes estratégias para ensinar*. In ANDRÉ, M.E.D.A. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus Editora, 2016.
- DEMO, P.: Rupturas urgentes em educação. *Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação*, Rio de Janeiro, v.18, n.69, p. 861-872, out./dez. 2010.
- DOTA, L. T.T. *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Tese de doutorado. São Paulo. PUC-SP, 2010.
- FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- FIorentini, D.; LOrenzato, S. *Investigação em educação matemática: percursos teórico e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores, a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, pp. 1203-1230, out. 2007.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, pp. 136-167.
- FULAN, M. *The NEW Meaning of Educational Change*. London: Routledge, 2007.
- GAETA, C.; MASETTO, M.T. *O professor Iniciante no Ensino Superior: Aprender, Atuar e Inovar*. São Paulo: Editora Senac, 2013

GARCIA, E. C.; PETARNELLA, L. Homo Zappiens: Educando na era digital. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 175-179, maio/ago. 2010

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e pesquisas educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n.1, p.95-138, 2010.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em revista*, Curitiba, n.50.p.51-57, Editora UFPR out/dez.2013.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, pp. 33-46, dez. 2013/jan.-fev. 2014.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (ed.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

HERNANDEZ, F. et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HORN, M.; STAKER, H. *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso: 2015

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009

JONCOSKI, E. *Desenvolvimento profissional e inovação curricular na licenciatura em ciência da UFPR Litoral*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

KELLER-FRANCO, E. *Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral*. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

LANZARINI, J. N. *Educação, tecnologias e narrativas pibidianas: a incorporação das TIC nas experiências de professores em formação*. Dissertação (Mestrado). 107f. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015.

LEITE, D. et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2003, pp. 39-56.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. Inovação na educação superior. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 8, n. 14 set-2003/fev 2004.

MASETTO, M. T. Inovação Curricular no Ensino Superior. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum%20/article/view/6852/4966>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, M. T. (org.). *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MASETTO, M. T. Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta. 1.ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, pp. 637-651, set./dez. 2006.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de pesquisa*, n.14, p.225-232, nov. 2001.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciências & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.17, n.3, p. 621–626, 2012.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação. São Carlos: EUUFSC. 2002.

MORAN, J. Educação híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M (orgs) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, A. *Nada substitui um bom professor*: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In.: GATTI, B.A. [et al.]. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, Autores Associados/Cedes, v. 25, n. 89, pp. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, I.; COURELA, C. Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interacções*, nº. 27, pp. 97-117, 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3404>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

OWSTON, R. Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study. *Journal of Educational Change*, 8, 61-77, 2007.

PASSOS, L. F. *Práticas formativas em grupos colaborativos*: Das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In ANDRÉ, M.E.D.A. (org.) Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: Papirus Editora, 2016.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

PINTO, M. G. C. S. M.; PINTO, A. S. L. G. Formação inicial de professores: as licenciaturas interdisciplinares. *X ANPED Sul*, Florianópolis, outubro de 2014.

PORVIR. Educação sob medida, 2014. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/personalizacao/> Acesso em 27-06-2016

RASCO, J. F. Inovação, universidade e sociedade. In CASTANHO ECASTANHO (orgs.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus 2000.

RODRIGUES, E. F. A Avaliação e a Tecnologia: A questão da verificação da aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, R.A.S.; CAMARGO, A. L. A Cultura Escolar na Era digital: O impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOUZA, S. R.; MORAN, J. M. Aspectos facilitadores na implantação de flipped classroom em instituição de ensino superior: a opinião do professor. 2015. 17 pp. Artigo-Trabalho de conclusão de curso - Especialização em Inovação e Gestão em EAD – USP-INEPAD, Ribeirão Preto-SP, 2015.

SOUZA, S. R. *Curso – Metodologias Ativas: Um Panorama sobre Conceitos e Ações*. São Paulo: Hoper Educação, 2015.

SOUZA, S. R. *Curso- Novas regras do MEC para as licenciaturas*: Hoper Educação, 2015.

SZYMANSKI, H. ALMENIDA, L.R.; PRANDINI, R.C.A.R. *A entrevista na pesquisa educação: a prática reflexiva*. 3ª ed. São Paulo: Liber Livro, 2010.

TANCREDI, R. P. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. São Carlos: Ed UFSCar, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2004.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. London: Sage, 1984.

## APÊNDICE A



### CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado Professor

A presente pesquisa se propõe a estudar as inovações nos cursos de formação de professores. Os dados para o estudo serão coletados por meio de questionário de caracterização, de entrevistas semiestruturadas (gravadas), aplicadas a sujeitos que possuam o perfil para a pesquisa: professores de cursos de licenciaturas. Esse material será posteriormente analisado, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica esperando contribuir para maior conhecimento do tema estudado.

Os dados coletados serão utilizados na dissertação de Selma Rodrigues de Souza, mestranda do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso a pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas através dos contatos: Telefone (11) 22366143 ou (11)977759045, endereço eletrônico: [selmarsouza@ig.com.br](mailto:selmarsouza@ig.com.br)

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o retirar-se do estudo a qualquer momento sem prejuízo algum.

---

Selma Rodrigues de Souza.

Pesquisadora.

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

Solicitamos sua colaboração preenchendo esta ficha informativa. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho e agradecemos sua atenção e disponibilidade.

#### 1-Dados pessoais

Nome: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Número de filhos: \_\_\_\_\_

#### 2-Formação Acadêmica

Na educação básica estudou: ( ) Em escola pública ( ) em escola privada ( )  
parte em escola pública, parte em escola privada

Graduação

Curso (s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Curso de especialização

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-graduação:

Mestrado em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão:

\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Doutorado em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão:

\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **3-Experiência profissional**

Tempo total de experiência docente: \_\_\_\_\_ anos

Experiência na Educação infantil: \_\_\_\_\_ anos

Instituição pública ( ) Instituição privada ( )

Experiência no Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_ anos

Instituição pública ( ) Instituição privada ( )

Experiência no Ensino Médio: \_\_\_\_\_ anos

Instituição pública ( ) Instituição privada ( )

Experiência no Ensino Superior Bacharelado: \_\_\_\_\_ anos

Instituição pública ( ) Instituição privada ( )

Experiência no Ensino Superior Licenciatura: \_\_\_\_\_ anos

Instituição pública ( ) Instituição privada ( )

Tem experiência em outras áreas? Em caso afirmativo, quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Atualmente, você exerce outra atividade profissional? Qual?

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo você trabalha nessa IES? \_\_\_\_\_

Qual o seu vínculo com essa IES? \_\_\_\_\_

Qual sua carga horária semanal de trabalho nesta IES? \_\_\_\_\_

Qual sua carga horária semanal total de trabalho?

## APÊNDICE C



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisa intitulada: A formação docente em uma proposta inovadora: um estudo sobre formação inicial de professores para educação básica visa estudar o processo das inovações nos cursos de licenciaturas.

Os procedimentos desta pesquisa serão: questionário de caracterização, análise documental e entrevista.

Não há previsão de qualquer risco envolvido na sua participação na pesquisa.

Seu nome e a identificação da instituição a qual está vinculado serão omitidos nas análises e eventuais divulgações desta pesquisa. Qualquer elemento que minimamente possa vir a identificá-lo (a) será eliminado ou substituído de forma a que se identifique apenas a questão sob análise.

Eventualmente, os resultados da pesquisa poderão vir a ser divulgado em encontros ou publicações, mas o sigilo dos participantes será assegurado.

A qualquer momento da pesquisa sua participação poderá ser interrompida a seu pedido, sem que isso venha a lhe causar qualquer ônus. Da mesma forma, a qualquer momento será possível solicitar informações adicionais aos responsáveis pela pesquisa, cujos contatos seguem adiante.

Se estas informações estiverem claras e sua decisão de participar da pesquisa estiver mantida, solicitamos que assine este termo que vai também assinado por mim e pelo supervisor do projeto.

São Paulo, \_\_de \_\_\_\_\_ 2016.

---

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora



## APÊNDICE D

### Roteiro de entrevista para professores

- 1 – A IES que você atua adota uma proposta alternativa na formação de professores, porque esta proposta é apresentada como inovadora? O que você vê de diferente ou inovador neste curso de formação?
- 2 – Você observa se há uma preocupação com a formação desse futuro professor de forma diferenciada de outros cursos de licenciatura onde você dá aula ou deu aula? Neste sentido, tem algum aspecto dessa formação que chama atenção?
- 3 – Como foram definidos os objetivos desta licenciatura? Como foram definidos os objetivos da sua disciplina para trabalhar neste novo modelo?
- 4 – Que recursos em aula você está usando? Que métodos, que novas práticas que avaliação?
- 5 – Como se dá a relação professor/aluno?
- 6 – Qual a participação dos professores nesta proposta?
- 7 – Vocês professores têm tido algum preparo, qualificação treinamento para atuação nesta proposta de formação?
- 8 – Tem algum outro aspecto que não foi abordado e que você gostaria de abordar?



## APÊNDICE E

Roteiro de entrevista para Gestor.

- 1 - Quais são os objetivos de formação contidos no projeto pedagógico destas licenciaturas?
- 2 – O que esta proposta diferencia de outras formações para ser considerada inovadora?
- 3 - O que vocês privilegiaram nesta formação?
- 4 – De qual forma essa IES se organizou para promover o entendimento/envolvimento dos professores nesta proposta?
- 5 – Houve alguma formação desses professores para eles desenvolverem esta proposta?
- 6 – Como é desenvolvido o currículo nesta instituição? Existe alguma mudança nos currículos? De que forma?
- 7 – É feito algum acompanhamento da implementação da proposta?
- 8 – Existe algum outro aspecto relevante que precise ou queira mencionar?