

Sílvia Denicol Júnior

Vera Lucia Felicetti

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO



efeitos na prática docente
e na aprendizagem discente

Sílvio Denicol Júnior

Vera Lucia Felicetti

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO



efeitos na prática docente
e na aprendizagem discente

| São Paulo | 2023 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723

Formação continuada na área de administração: efeitos na prática docente e na aprendizagem discente / Organizadores Sílvio Denicol Júnior, Vera Lucia Felicetti. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-648-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96481

1. Administração - Estudo e ensino. I. Denicol Júnior, Sílvio (Organizador). II. Felicetti, Vera Lucia (Organizadora). III. Título.

CDD 658.07

Índice para catálogo sistemático:

I. Administração - Estudo e ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-649-8

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Cookie_Studio, Rawpixel.com, S_Maria - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Geometos, Bitter
Revisão	Autores
Autores	Sílvio Denicol Júnior Vera Lucia Felicetti

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
--------------------------	-----------

Prefácio.....	15
----------------------	-----------

Capítulo 1

A docência na educação superior	18
--	-----------

1.1 Saberes docentes	20
----------------------------	----

1.2 Formação inicial	27
----------------------------	----

1.3 Formação docente continuada.....	29
--------------------------------------	----

1.3.1 formação docente continuada em IESs públicas e privadas.....	31
--	----

1.4 O curso de administração	34
------------------------------------	----

Capítulo 2

A pesquisa	39
-------------------------	-----------

2.1 Contexto, sujeitos e organização da pesquisa	51
---	----

2.2 Coleta de dado/informações	54
--------------------------------------	----

2.3 Caminhos da análise dos dados	54
---	----

Capítulo 3

Da descrição ao emergente.....	57
---------------------------------------	-----------

3.1 Categoria <i>a priori</i> ciclo 1	62
---	----

3.1.1 Primeiro encontro: ciclo 1 – adesão	63
---	----

3.1.2 Segundo encontro ciclo 1 – diagnóstico	66
--	----

3.1.3 Terceiro encontro: ciclo 1 – ideação	74
--	----

3.1.4 Quarto encontro: ciclo 1 – plano de ação	82
3.1.5 Quinto encontro: ciclo 1 – acompanhamento	88
3.2 Categoria <i>a priori</i> ciclo 2	95
3.2.1 Sexto encontro: ciclo 2 – diagnóstico	96
3.2.2 Sétimo encontro: ciclo 2 – ideação	108
3.2.3 Oitavo encontro: ciclo 2 – plano de ação	109
3.2.4 Nono encontro: ciclo 2 – acompanhamento	113
3.3 Categoria <i>a priori</i> ciclo 3	122
3.3.1 Décimo encontro: ciclo 3 – diagnóstico	123
3.3.2 Décimo primeiro encontro: ciclo 3 – ideação	126
3.3.3 Décimo segundo encontro: ciclo 3 – plano de ação.....	130
3.3.4 Décimo terceiro encontro: ciclo 3 – acompanhamento	135

Capítulo 4

Elementos da formação docente continuada	140
Considerações finais.....	151
Referências.....	156
Sobre o autor e a autora	167
Índice remissivo.....	168

APRESENTAÇÃO

A Educação Superior compreende uma importante etapa para a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, os quais atuarão em diferentes âmbitos da sociedade, fato indispensável para o desenvolvimento econômico e social do país. Neste contexto, as universidades têm papel relevante na preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos (ZABALZA, 2004). Assim, promover o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, com a construção e disseminação científica, política, técnica e cultural por meio do ensino, pesquisa e extensão, é a razão da existência da universidade.

Sem dúvidas a técnica é relevante, pois possibilita o exercício competente de qualquer profissão, o entendimento político para a compreensão das relações socialmente construídas e a ética para o fazer pautado por uma perspectiva de valores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Por óbvio que à técnica necessita estar associadas competências éticas, morais e humanas capazes de contribuir com o pleno exercício da cidadania em sociedade. Logo, as universidades têm forte responsabilidade na construção dos saberes, não somente no que concerne à formação discente, mas, também, àqueles voltados para a formação de seus professores para a docência na própria universidade.

A docência é a atividade profissional dos professores, aos quais é atribuído um conjunto de funções que vai além de ministrar aulas (VEIGA, 2006), envolvendo desde atividades formativas e de pesquisa até administrativas dentro da instituição de ensino (ZABALZA, 2004).

A Educação Superior no Brasil compreende os níveis de Graduação e Pós-Graduação, sendo a Graduação composta pelos cursos de Bacharelado, Tecnólogos e Licenciaturas, e a Pós-Graduação por

lato sensu, focado para especializações, e *stricto sensu*, com cursos de Mestrado e Doutorado. Os cursos de Licenciaturas possuem, em suas diretrizes curriculares, a exigência do estágio supervisionado e/ou residência pedagógica para a formação inicial para a docência, posto que tais cursos são voltados ao exercício docente em diferentes níveis da Educação Básica. A preparação para o exercício docente na Educação Superior, porém, não ocorre nos cursos de Licenciaturas, mas (ou pelo menos deveria ocorrer) em programas de Pós-Graduação, como regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), para a preparação ao exercício do Magistério Superior.

Os profissionais graduados nos cursos de Bacharelado, no entanto, não possuem formação direcionada ao ensino. Na mesma condição, para dar aula na Educação Superior há a necessidade de Mestrado ou Doutorado, como leciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, determinando que a habilitação ao Magistério Superior ocorre na preparação do futuro docente em cursos de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado (BRASIL, 1996).

O conhecimento sobre um conteúdo em suas dimensões teóricas e técnicas não garante uma condição para que esse conteúdo possa ser bem-desenvolvido e ensinado no contexto educacional por um graduado sem formação específica para a docência. Dentro dessa perspectiva, percebe-se que nos cursos de Administração essa lógica se repete, ou seja, a formação é específica para o exercício profissional, visando a atender o mercado de trabalho e não à docência nestes cursos. Somada à inexistência de “Licenciatura” nessa área, acentua-se a formação docente inicial nos programas de Pós-Graduação em *lato sensu*, que focam em especializações, e *Master in Business Administration* (MBAs) para o mercado de trabalho, e programas de *stricto sensu*, predominantemente formando

para a pesquisa e não para a docência. Há, porém, a necessidade de professores para atuar na docência de cursos de Administração.

A constituição do docente para o curso de Administração, portanto, ocorre, predominantemente, no próprio exercício docente; fato esse que coloca importância na formação continuada, sendo as próprias universidades promotoras desses espaços para o desenvolvimento da docência.

Nesta direção, um estudo realizado por Denicol Júnior *et al.* (2018) sobre as discussões acerca do desenvolvimento da área de estudos em ensino e pesquisa em cursos de Administração no Brasil, levantadas nas divisões acadêmicas do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (EnANPAD)¹, mostra que a formação técnica e específica na Administração não necessariamente habilita o professor para o exercício da docência, dada a ausência de disciplinas voltadas ao magistério ou práticas pedagógicas nos cursos de Graduação. Quando se estabelece uma formação docente inicial após a constituição profissional, essa trajetória segue em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que, em sua grande maioria, focam na formação para a pesquisa. O que é apresentado por Denicol Júnior *et al.* (2018) evidencia a não formação do docente ou futuro docente para atuar nos cursos de Administração.

Além disso, a formação do profissional de Administração na Graduação obedece a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais determinam quais competências e habilidades precisam ser formadas e qual o perfil do egresso e da organização curricular que os cursos devem seguir (BRASIL, 2005). Os métodos formativos, portanto, requerem

1 A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad) foi criada em 1976 e, desde então, possui forte influência no cenário da Pós-Graduação no Brasil, inicialmente por meio de Reuniões Anuais de 1977 a 1989 e, a partir de 1990, sob o formato de Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (EnANPAD) (ANPAD, 2016).

que a docência tenha os saberes necessários para conduzir aprendizagens que promovam competências e habilidades na formação dos estudantes. Os professores responsáveis pela docência, no entanto, advêm do curso de Administração ou Bacharelados afins, e não possuem qualificação para o Magistério, uma vez que há inexistência de Licenciatura em Administração. Além disso, uma hipotética Licenciatura em Administração estaria habilitando para o Magistério em nível médio ou técnico, não para a Educação Superior.

A investigação sobre a formação de professores que trata a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, proposta por Schön (2007) e referenciada por Pimenta (2005, p. 29), entende a formação docente como um *continuum* entre a inicial e a continuada, e que essa formação é, na verdade, autoformação, na qual “os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Essa autoformação docente vai assumir outra etapa, o *praticum*, que, também para Pimenta (2005), funciona como troca de experiências e práticas dos professores, a qual possibilita a (re) construção dos saberes dos docentes refletida na e sobre a prática.

Neste sentido, a pesquisa-ação mostra-se um excelente recurso metodológico. Como bem destaca Tripp (2005, p. 445), ela caracteriza-se como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino”. Assim, além da necessidade da formação dos profissionais da Administração, pautada nos saberes próprios da disciplina, há a necessidade de fortalecer a perspectiva pedagógica baseada em práticas inovadoras, didáticas contemporâneas, inovação curricular e competências importantes para um melhor ensino e aprendizagem.

Tendo em vista o cenário apresentado, este livro traz os elementos constituintes em uma formação docente continuada sob o pressuposto

da pesquisa-ação, (re)construindo as práticas pedagógicas desenvolvidas em um curso de Administração.

Esta obra está organizada em quatro capítulos.

O primeiro apresenta um aporte teórico que fundamenta os saberes docentes e como ocorre a formação inicial e continuada dos professores, apresentando alguns exemplos de programas e projetos observados em algumas Instituições de Educação Superior (IESs) públicas e privadas. Para isso, foram utilizados autores como Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2014), Anastasiou (2005), Zabalza (2004), Nóvoa (2009) e Sacristán (1999), entre outros, e as páginas na Internet das IESs pesquisadas. Ao final deste capítulo, uma breve descrição sobre o curso de Administração é apresentada no detalhamento das competências previstas em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), com reflexões de como poderiam ser trabalhadas conforme algumas práticas docentes.

O segundo capítulo situa o leitor sobre como o conteúdo apresentado nos demais capítulos foi sendo construído, mostrando, então, o caminho metodológico que delineou a pesquisa e resultou na contribuição para o campo da formação de professores.

O terceiro capítulo, *Da Descrição ao Emergente*, trata das categorias *a priori* adotadas na pesquisa, descrevendo os encontros do grupo de professores participantes e apresentando os relatos de cada etapa da pesquisa-ação a partir da interlocução entre pesquisadores e professores participantes.

A discussão sobre os achados encontra-se no capítulo quatro, *Elementos da Formação Docente Continuada*, e as considerações finais contemplam a última parte desta obra, que é fruto da Tese de Doutorado defendida em 31 de agosto de 2020, seguidas das referências bibliográficas consultadas para tal pesquisa.

PREFÁCIO

Educação é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro dos sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE).

A reflexão sobre a formação de professores é subsidiária das compreensões políticas da educação. As posturas filosóficas e epistemológicas, que sustentam estas compreensões, têm relação direta com as propostas de formação. Essa referência tem favorecido os estudos que recuperam os processos formativos na sua constituição histórica, ligando-os a tendências pragmáticas que revelam seus perfis.

Esta perspectiva tem sido a base de argumentos de crítica às formas usuais de formação docente, alicerçadas na compreensão da ciência moderna, ou seja, no acúmulo de informações sobre o campo de estudo e ação, produzidos externamente aos professores. São as práticas usuais de submetê-los a palestras e conferências sobre temas gerais envolvidos na docência. Ainda que não se possa afirmar a impossibilidade de êxito nessas práticas, estudos demonstram que somente quando os discursos ancoram em vivências dos participantes, alcançam algum impacto, ou seja, provocam consequências nas práticas de ensinar e aprender

Larrossa (2002) tem enfatizado que o significado da experiência ocorre quando perpassa os sujeitos. Compreender a formação, portanto, na perspectiva desse autor, requer assumir a experiência como condição da aprendizagem, uma vez que, para ele, a experiência é o que nos passa, aquilo que sustenta as nossas ações. Trata-se de um saber, complementa Contreras (2011, p. 58), *que tem de ser vivido na primeira pessoa e, por isso, é sempre inconcluso... não acaba a frase;*

tem de ser sempre reatualizado, sempre estar à espera de ser acabado para se significar. Um saber como o saber da vida.

As teorias que valorizam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores, têm contribuído para popularizar a ideia de que o conhecimento da racionalidade técnica não serve para o enfrentamento de problemas cotidianos do ensinar e do aprender. Nessa direção, Shön (1992) propõe o que denominou de *epistemologia da prática*, ou seja, assumiu que o contato e a interação com a prática docente podem gerar conhecimento sempre que os professores se envolverem em ciclos de reflexão e diálogo com suas realidades.

Entre os pressupostos destas posturas teóricas está o reconhecimento de que os professores produzem conhecimentos. Ao cotejarem a prática com a teoria e o conceito de saberes docentes, isso instala-se como contraponto ao sentido dado, em alguns contextos, à ideia de competências.

Certamente, para o alcance dessa condição, o desenvolvimento profissional docente pressupõe uma intencionalidade, e, para se tornar a base de uma política de formação, exige políticas institucionais para acompanhar e estimular processos formativos que redundem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem.

O estudo de Silvio Denicol Junior e Vera Lucia Felicetti relata uma especial experiência nesse sentido. Ainda que se trate de uma pesquisa acadêmica, pode trazer importantes aportes para uma política institucional, uma vez que foi possível num contexto de trabalho de imersão dos autores.

Sua originalidade está, primeiramente, em focar docentes do curso de Administração de Empresas. Analisar suas culturas e como impactam na ação dos docentes que lá atuam, foi a base dos referentes de compreensão de suas práticas. Cada campo científico e profissional têm culturas próprias, definindo pedagogias universitárias no plural.

Lançar mão da pesquisa-ação como dispositivo investigativo, é outra característica que dá a este estudo uma condição diferenciada. Ainda que tenhamos uma base teórica para sustentar essa metodologia formativa, não são muitas as experiências nesse sentido e, menos ainda, as que articulam ensino e pesquisa.

A socialização de experiências, como a aqui descrita, pressupõe valorizar o trabalho compartilhado, interromper uma tradição cultural de que a responsabilidade pela docência é individual e autônoma e assumir um esforço de construir uma comunidade docente de aprendizagens, na qual o que um docente experimenta é analisado e partilhado com os demais professores.

Por isso, recomendo a todos os interessados nos campos da pedagogia universitária e na formação continuada de professores, a leitura deste livro. Especialmente àqueles que assumem a inovação nos processos formativos como uma urgência e que creem nos pressupostos do trabalho colaborativo.

Muito especialmente, percebo um interesse singular da comunidade dos cursos de Administração de Empresas na produção de saberes específicos de sua pedagogia. Nesse sentido, este estudo cobre uma lacuna ainda presente num campo em construção. Que ele estimule novas experiências fundamentadas em pesquisa na direção de consolidar uma epistemologia da prática fundamentada.

Desejo que a leitura desta obra os instigue da mesma forma como ocorreu comigo, e que seja estimulante para a continuidade de estudos em temas tão significativos.

Porto Alegre, 28 de setembro de 2022.

Maria Isabel da Cunha
Doutora em Educação.



1

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O espanhol Miguel Zabalza (2004) comenta que antigamente era comum classificar o conhecimento aprendido na universidade como algo que iria perpetuar por toda a vida. Esse conhecimento tratava-se dos saberes necessários para que um indivíduo exercesse sua profissão, compreendidos como um tecido entre o conhecimento e as capacidades enquanto competências para a prática profissional, aliada às habilidades e atitudes norteadoras. Assim, “quando se é capaz tanto de dar conta do habitual quanto de desenvolver continuamente encaminhamentos para resolver problemas, solucionando questões e situações novas [...], diz-se que se atua como um *profissional*” (ANASTASIOU, 2005, p. 11).

Diante disso, ainda é comum esperar que o exercício docente inicie com um domínio científico do conhecimento de alguma área e seu respectivo conteúdo, porém considera-se que existem inúmeras dificuldades para sistematizar, ou melhor, contribuir, para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem por conta de uma ausente formação pedagógica.

Nesta direção, o português António Nóvoa (2009) reforça que a ideia predominante da docência, enquanto capacidade de transmitir um determinado saber, deve ser abandonada. Para o autor, a construção do conhecimento profissional docente advém do ponto de vista teórico e metodológico sobre a prática.

Compreender a educação como “uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos” (SACRISTÁN, 1999, p. 37), possibilita destacar a intencionalidade nesta prática educativa do professor sem colocar em evidência o ato educativo deste e sua intencionalidade.

Gauthier *et al.* (2006) citam alguns equívocos comuns na docência, tais como acreditar que o domínio do conteúdo e da cultura seja suficiente para o seu exercício e pensar que o talento, o bom

senso, a experiência e a intuição são habilidades suficientes à docência. Sacristán (1999) também defende que a educação não acontece de forma espontânea, tampouco a aprendizagem é meramente natural; necessitam uma intencionalidade por parte do professor com a competência pedagógica suficiente para oferecer espaços de participação, reflexão e formação para os discentes.

Dessa forma, a epistemologia da prática educativa coloca-se como os saberes docentes que se constituem a partir “[...] da pessoa, da formação profissional, da área de conhecimento específica, da pedagogia curricular e da experiência passam a ocupar lugar de destaque no estudo do professorado” (MOROSINI, 2008, p. 96).

Como explicam Gauthier *et al.* (1998, p. 28), “o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”, e logo a formação do professor se assume como um processo complexo de saberes e reconstruções desses saberes na prática docente. Ainda para os autores, a profissionalização da docência consiste em legitimar e institucionalizar os saberes profissionais dos professores ao utilizar e reproduzir esses saberes nas instituições destinadas à formação inicial docente.

1.1 SABERES DOCENTES

Também associados à prática docente estão os saberes disciplinares, curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica, destacados por Gauthier *et al.* (2006) em seus estudos vinculados à prática da docência. O Quadro 1 apresenta o reservatório de saberes dos professores e seus respectivos saberes.

Quadro 1 – O reservatório de saberes

SABERES					
disciplinares (a matéria)	curriculares (o programa)	das ciências da educação (o contexto profissional docente)	da tradição pedagógica (o uso)	experenciais (a jurisprudên- cia particular)	da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: GAUTHIER *et al.* (2006, p. 29).

Gauthier *et al.* (2006) ensinam: **Saberes disciplinares** tratam os conhecimentos produzidos por pesquisadores e demais profissionais da pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento, que serão transformadas em matérias que o professor conhecerá profundamente para, então, ensinar; **Saberes curriculares** compreendem os programas escolares advindos de diretrizes oficiais e instâncias administrativas superiores e, mesmo que nesse caso os professores não exerçam influência na criação dos programas escolares, o conhecimento dos mesmos necessita fazer parte dos seus saberes. As mesmas diretrizes oficiais ou livros e materiais didáticos baseados nessas diretrizes, posteriormente são utilizados para a execução dos programas; **Saberes das ciências da educação**, mesmo que não auxiliem para o ensino, pertencem ao ofício docente e são adquiridos em sua respectiva formação acadêmica. Trata-se de um saber profissional sem relação direta com a ação pedagógica, porém relevante, que será construído a partir da formação acadêmica e profissional do professor; **Saberes da tradição pedagógica** constituem as representações que os professores possuem adquiridas antes da decisão de ser professor e da formação inicial para ingresso nessa carreira. Esse saber situa os comportamentos do professor, mas sofrerá adaptações a partir do saber experiencial e validade pelo saber da ação pedagógica. **Saberes experenciais** tratam dos conhecimentos construídos por um processo individual de aprendizagem da profissão de cada professor, posto que,

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratagemas e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 33).

Desta forma, essa caminhada é predominantemente solitária, sendo as experiências adquiridas com a prática docente. Por outro lado, ao constituir espaços formativos para que esses saberes da experiência possam ser socializados entre os professores, poder-se-ia, em grupo, discutir formas de relação dos professores com a profissão e tornar essa jornada coletiva.

Imbernón (2006) destaca que a capacidade reflexiva em grupo deve ser parte da formação continuada dos docentes enquanto processo coletivo para além da atuação técnica, nas ações, juízos e decisões acerca do ensino diante das incertezas e divergências presentes no âmbito cada vez mais complexo do profissional da educação.

Ainda, Gauthier *et al.* (2006) lembram: **Saberes da ação pedagógica** consistem nos exclusivos saberes da classe profissional dos professores, quando se tornam públicos e comprovados a partir de pesquisas em campo empírico, tal como a sala de aula.

Nesta mesma perspectiva, Tardif (2014, p. 54) conceitua que o saber docente é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”. O autor destaca quatro categorias de saberes implicadas na atividade docente: **Saberes da Formação Profissional**,

que configuram o conjunto de conhecimentos pedagógicos, como as técnicas e os métodos de ensino, legitimados a partir da ciência e transmitidos ao professor ao longo de sua formação. Trata-se dos saberes do saber-fazer transmitidos no processo de formação docente e/ou continuada; **Saberes Disciplinares**, são os saberes produzidos, reconhecidos e acumulados ao longo dos tempos pela humanidade nos diferentes campos do conhecimento, como ciências humanas, ciências exatas, linguagem, ciências biológicas, etc., sendo seu acesso pelas instituições educacionais; **Saberes Curriculares**, são os conhecimentos da forma com a qual as instituições educacionais gerenciam os conhecimentos socialmente produzidos para transmissão aos estudantes, no caso enquanto programas escolares, projetos pedagógicos e currículos, que os professores precisam aprender e aplicar. **Saberes Experienciais**, por sua vez, resultam do exercício da atividade profissional docente, proveniente da vivência de situações relacionadas ao contexto educacional e suas interações com estudantes e outros professores (TARDIF, 2014).

O Quadro 2 apresenta o que Tardif (2014) propõe como um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, destacando, de fato, os saberes utilizados no contexto da profissão e da sala de aula.

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF (2014, p. 63).

Pimenta e Lima (2012) explicam que, enquanto campo de conhecimento, o estágio apresenta-se como fundamental componente curricular e eixo central na formação inicial de professores, por proporcionar a interação entre a formação e o campo social na qual as práticas educativas serão realizadas. Sendo assim, para as autoras é um fator indispensável para a construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias para a construção do profissional docente em questão.

Assim, o estágio de docência torna-se fundamental para complementar essa preparação, como bem conceituam Pimenta e Lima (2012, p. 25): “espaço de aprendizagem da profissão na formação inicial, para quem ainda não é docente, e na formação contínua, para quem já atua no Magistério”.

O estágio docente realizado pelos estudantes dos cursos de Licenciatura, no entanto, propõe-se a preparar professores para atuar na Educação Básica, restando à educação superior a instrução da LDB sobre a habilitação ao magistério e não sobre a formação. Ainda, Anastasiou (2005, p. 1) reflete que, “com exceção dos docentes provenientes das Licenciaturas e Pedagogia, a grande maioria dos professores universitários não conta com a formação sistêmica necessária à construção de uma identidade profissional para a docência”.

Cunha (2004) ressalta a importância de se refletir de forma mais rigorosa sobre a formação do professor universitário:

[...] diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. (p. 526).

Zabalza (2004) afirma que a qualificação científica e pedagógica dos docentes é um dos fatores básicos da qualidade na Universidade, mas o trabalho docente vai desde o planejamento da aula ao exercício em salas de aula, pois escolhas incorretas ou desconhecimento de estratégias de ensino e/ou estratégias de avaliação, afetam a docência, mesmo existindo alto grau de conhecimento do que está sendo ensinado.

Sendo a docência e o ensino vistos como uma profissão, “é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (GARCÍA, 1999, p. 22). Com isso, a formação do professor na área específica não é suficiente para o exercício profissional, e há a emergência de aprendizados e saberes necessários para a prática educativa.

Independentemente se ocorre na formação inicial ou na formação continuada, o trabalho do professor formador precisa estimular os futuros docentes, ou já profissionais, a analisar o cotidiano da sala de aula e discutir com seus pares as questões pedagógicas, sociais e políticas.

Franco (2015) sinaliza que as tentativas de concretização do processo de ensino e aprendizagem ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Trata-se de práticas intencionais vivas e existenciais, interativas

e impactantes, “solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (p. 604).

Assim, as características convergentes entre as conceituações de saberes permitem agrupar Saberes da Teoria e Saberes da Experiência. O Quadro 3 apresenta uma síntese dos saberes docentes que serão utilizados para a classificação a partir da ação docente enquanto processo de (re)construção.

Quadro 3 – Síntese dos saberes docentes

Saberes da Teoria	<ul style="list-style-type: none"> • disciplinares (GAUTHIER <i>et al.</i>, 2006) • curriculares (GAUTHIER <i>et al.</i>, 2006) • da ação pedagógica (GAUTHIER <i>et al.</i>, 2006) • das ciências da educação (GAUTHIER <i>et al.</i>, 2006) • Saberes provenientes da formação escolar anterior (TARDIF, 2014) • Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (TARDIF, 2014)
Saberes da Experiência	<ul style="list-style-type: none"> • da tradição pedagógica (GAUTHIER <i>et al.</i>, 2006) • experienciais (GAUTHIER <i>et al.</i>, 2006) • Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (TARDIF, 2004) • Saberes pessoais dos professores (TARDIF, 2014) • Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2014)

Fonte: Elaborado pelos autores.

As diferentes origens e fontes para a construção dos saberes docentes, bem como as relações que os professores fazem aos demais saberes, consiste em um processo, como apontado por Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 11), “complexo e marcado por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências”. Desta maneira, a formação inicial, abordada a seguir, reúne apenas as primeiras fontes de saberes que os docentes utilizarão em sua vida profissional.

1.2 FORMAÇÃO INICIAL

A constituição do professor da Educação Superior, em sua formação inicial, tem, em grande parte, seu próprio exercício, como apontam Pimenta e Anastasiou (2010):

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (p. 37).

Assim, a formação específica para o ofício docente encontra em Mizukami (2008) três etapas quando orientada por cursos regulares: a primeira é anterior à universidade, na qual os conhecimentos, na forma de saberes diversos, são incorporados na trajetória de maneira não sistematizada e, muitas vezes, não intencional, que inclui os acontecimentos desde o ambiente familiar com as primeiras influências para esta profissão. Na segunda etapa percebe-se a intencionalidade declarada pelo futuro professor, que ingressa na universidade e direciona a formação para a educação e, a partir deste momento, vai incorporando os conhecimentos na forma de saberes docentes sistematizados e transmitidos pela universidade, sendo, ainda, a escolha motivada pela influência familiar ou, até mesmo, pelo mercado. A terceira etapa inicia nas práticas com a profissão na sala de aula enquanto estagiário, após como professor iniciante, devidamente habilitado para o exercício docente profissional, seguindo pela carreira profissional.

Tardif (2014) defende que a formação docente considere os conhecimentos prévios, respeitando as individualidades e todos os conhecimentos já existentes, propondo, nesse caso, que a identidade pessoal e profissional dos professores possa ser reconstruída permanentemente.

Diante disso, Imbernón (2006, p. 52) afirma que

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância.

Nesse sentido, a profissão docente não ocorre por acaso; trata-se de um processo sistemático de aprendizado e desenvolvimento da docência em formato de “processo espiralado de modificação contínua de práticas pedagógicas em função da ampliação da base de conhecimento” (MIZUKAMI, 2008, p. 395), indicando, assim, “uma relação implícita entre competência e docência, ou seja, a docência como profissão exige do profissional competência para exercê-la” (NÖRNBERG; FORSTER, 2016, p. 191). Encontra-se, então, neste trajeto espiralar, a autoformação docente sobre os saberes com as experiências práticas do *continuum* para o *practicum*, proposta por Pimenta (2005).

García (1999, p. 55) destaca que, mesmo com fases distintas, a formação de professores é um processo contínuo no qual existe “forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores”, evitando, na formação inicial, “produtos acabados”, mas como um ponto de partida a um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Imbernón (2006) destaca que a formação inicial é um momento importante por tratar-se do início do processo de profissionalização, no entanto não é suficiente para preparar os docentes para atuar em novas metodologias ou fornecer um nível de informações que os permitam desenvolver, executar e avaliar processos de mudança.

1.3 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Na formação continuada do professor, sendo considerada por área do conhecimento ou até mesmo curso ou eixo temático, propostas mais direcionadas às características são necessárias para o exercício docente.

Clarke e Hollingsworth (2002) destacam que certos modelos de desenvolvimento profissional do professor muitas vezes tentavam mudar as crenças e as atitudes do docente, esperando que isso refletisse em mudanças nas práticas e comportamentos em sala de aula. Para os autores supracitados, embora essa perspectiva pudesse alcançar resultados positivos nos estudantes e enquanto uma pauta educacional legítima, isso não necessariamente constituía um programa correto para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que seu propósito implícito para esse formato era, em especial, baseado na relação de causa e efeito do desempenho deste professor.

Mesmo que para Imbernón (2006, p. 15) “uma mera atualização científica, pedagógica e didática se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e incerteza”, não torna suficiente a formação continuada se desprezadas as particularidades das necessidades do professor que atua em um determinado curso.

Anastasiou (2005, p. 12) cita a “Profissionalização Continuada”, e afirma a necessidade de que essa formação tenha natureza contínua, por “trabalhar [...] com o conhecimento em constante alteração, é carregada de imprevisibilidade, alterações, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade, exigindo a flexibilidade mental como um dos elementos fundamentais”.

Para que isso seja possível, todavia, Anastasiou (2005) explica que a capacitação, focada apenas para a solução de situações previsíveis e passíveis de treinamento, por meio de modelos operacionais,

não é suficiente, pois se a situação dos docentes que atuam na sala de aula hoje for estudada, excluindo-se aqueles que vêm de cursos de Licenciaturas, é possível notar que “a grande maioria dos professores universitários não contou com a formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência.” (p. 11). Ou seja, para Anastasiou (2005), mesmo que estes se encontrem diariamente em sala de aula lecionando, não é possível afirmar que “as condições necessárias para atuar como profissionais docentes” foram contempladas em sua trajetória de formação superior.

Nesse contexto se inserem as experiências que denominamos de profissionalização continuada: *profissionalização*, porque se busca possibilitar tal nível de autonomia em que os docentes sintam-se capazes de solucionar novas situações além das habituais; ou debruçar-se sobre elas com novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos determinantes da profissão docente, seus nexos constituintes, assumindo a condução dos Projetos Pedagógicos das Instituições e Cursos onde atuam, vinculando-se coletivamente ao grupo institucional e, sobretudo, vivenciando a docência como um processo em *continuidade*, de onde usamos a expressão complementar. Também consideramos *continuidade* porque os profissionais das diferentes áreas, que exercem a ocupação de dar aulas, já possuem saberes sobre a docência, saberes esses adquiridos com a experiência como docentes ou como alunos. Tais saberes são tomados como fundantes nos processos, pois como saberes da prática revelam uma teoria sobre a qual o professor, geralmente, não se debruçou, para confirmar ou contradizer: é preciso que ela seja, para que se possa superá-la. (ANASTASIOU, 2005, p. 12).

De acordo com Carvalho (2005), os professores precisam sentir-se parte do processo de formação continuada. Eles não podem ser apenas expectadores ou ouvintes como ocorre na maioria das formações propostas à classe docente, tais como seminários, congressos ou no próprio contexto educacional no qual estão inseridos. Nesse sentido, Carvalho (2005) assevera que:

Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, pacotes de ensino, livros didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho. Nesse processo, os professores tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas para eles. Isso, porém, não ocorre de modo sempre passivo (p. 99).

Assim, esta obra pretende construir uma proposta de formação docente continuada, na qual os professores sejam sujeitos ativos, destacando, propondo, avaliando e melhorando um importante momento de desenvolvimento profissional, o qual se torna possível sendo amparado pela pesquisa-ação.

Vieira (2014) sugere que a formação docente continuada seja institucionalizada com recursos financeiros garantidos para a execução de planos de formação promovidos pelas IESs, a partir de um setor responsável e com metodologia baseada em competências. Além disso, a autora destaca, também, a importância de uma formação docente continuada aos professores da Pós-Graduação, pois estes atuam na formação dos futuros professores para a Educação Superior.

Campelo (2011) apresenta, em seu estudo, a concepção comum nas IESs de formação docente como reprodutoras de cursos de didática e de metodologia, e que isso não reflete um bom desempenho da prática docente.

1.3.1 formação docente continuada em IESs públicas e privadas

A Formação Docente Continuada na Educação Superior vem tendo uma atenção especial em razão da sua necessidade em IESs públicas e privadas, como bem apontam Pimenta e Anastasiou (2010)

sobre a prática requer mais que formações pontuais, ou seja, exige uma formação continuada exercida e melhorada ao longo desta. Como defende Masetto (2012, p. 16), “providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento pessoal”, devem ser direcionadas aos docentes da Educação Superior.

Silva, Candeloro e Lima (2013) citam alguns exemplos acerca da formação docente, entre eles o Programa de Estágio de Capacitação Docente (PECD/Unicamp), o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE/USP), o Centro de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem (DEA/Insper), o Centro de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (Cedeia/FGV) e o Núcleo de Práticas Docentes (NUPP/ESPM).

Para a formação docente, a Unicamp (2018) descreve seu Programa de Estágio Docente (PED) como um programa institucional voltado ao aperfeiçoamento da formação do estudante de Pós-Graduação, com estágio docente e apoio às atividades docentes. Esse programa atende à disposição do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituído pela Portaria nº 76 de 14/4/2010, que disponibiliza bolsas para Mestrado e Doutorado, prevendo a preparação para a docência. Nesta mesma direção, os demais programas de Pós-Graduação, que têm bolsistas Capes, também têm o estágio docente como uma possibilidade de melhoria da prática pedagógica de seus estudantes.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) atua no aprimoramento da formação do estudante de Pós-Graduação na atividade didática para Graduação, com preparação pedagógica e estágio supervisionado em docência (USP, 2018). A preparação pedagógica ocorre em disciplinas ofertadas semestralmente em diferentes unidades da Universidade e em conjunto de palestras e seminários, posteriormente disponíveis em canal do *YouTube* da instituição. Observa-se, aqui, que, além do estágio, destinado

aos bolsistas Capes na Pós-Graduação, há a preparação pedagógica na forma de atividades didáticas voltadas aos estudantes dos diferentes Programas de Pós-Graduação da instituição.

O Centro de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (Cedea) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) é um órgão de apoio para o desenvolvimento de seus professores com a promoção de palestras, materiais didáticos, desenvolvimento de jogos e simulações pedagógicas e produção de casos de ensino.

O Núcleo de Pesquisa e Publicação (NuPP) da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) tem o objetivo de apoiar projetos de investigação de seus docentes com temas que fortaleçam as atividades de ensino e aprendizagem, dispondo de textos publicados e referências teórico-metodológicas, relatórios e demais publicações. Também é disponibilizado pelo Núcleo apoio à participação em congressos com as pesquisas realizadas pelos professores (ESPM, 2018).

O Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER, 2018) também utiliza um programa chamado Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem (DEA). Este é voltado ao aprimoramento continuado do corpo docente, avaliação e experiência de aprendizado. Para o aprimoramento continuado são utilizados *workshops*, cursos, palestras e instrumentos específicos para aprimorar a dinâmica da sala de aula, buscando alinhamento das práticas pedagógicas com a visão educacional voltada ao estudante, além de mentorias com os professores.

Diante de tudo isso, García (1999) propõe que programas de formação de professores façam uso de diversas estratégias formativas que possibilitem conhecer sua eficácia, impacto e utilidade para os professores. Ou seja, programas que oportunizem a formação continuada poderiam apresentar uma variedade de práticas e estratégias para aumentar o repertório dos docentes, mas com a profundidade necessária para decidir quanto à utilização futura de forma efetiva.

Vieira (2014) também sugere que as IESs promovam políticas de incentivo à formação continuada de seus professores, principalmente a partir do modelo de ensino baseado em competências. Este modelo, segundo o autor, altera as práticas docentes associadas à urgente necessidade de formação pedagógica, capaz de melhorar o desempenho de professores e estudantes. Com isso, os docentes buscariam adequar suas práticas orientadas ao desenvolvimento das competências previstas nos cursos da Educação Superior, com seus conteúdos previstos e as necessidades profissionais de seus egressos conhecidas.

1.4 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2018), o Brasil possui 2.263 cursos de Administração, sendo 2.086 na modalidade presencial, e 433.241 matrículas, enquanto na modalidade a distância conta com 177 cursos e 221.602 matrículas. Trata-se, portanto, de um dos maiores cursos na Educação Superior.

Alvarães e Leite (2009) destacam que a Administração, enquanto campo de ensino, teve início no Brasil por volta de 1940, com a Escola Superior de Administração de Negócios (Esan/SP) e com a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP).

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram instituídas em 14 de outubro de 2021, no entanto a pesquisa-ação, relatada neste livro, ocorreu no primeiro semestre de 2019. Assim sendo, foram consideradas as DCNs instituídas em 13 de julho de 2005, que apresentam como característica de formação de um profissional generalista as competências e habilidades que devem ser ensejadas e qual perfil se espera para o egresso bacharel em Administração. As competências

previstas nas DCNs, a seguir elencadas, necessitam ser desenvolvidas ao longo do percurso acadêmico de modo a se fazerem contempladas na formação dos egressos deste curso:

I – reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão (BRASIL, 2005, p. 2).

Esta competência pode ser trabalhada em projetos interdisciplinares que mobilizem os conhecimentos necessários para interpretar os conteúdos dos problemas no campo da gestão, como a utilização de ferramentas e técnicas de metodologia ativa e a abordagem de problemas e projetos para a aprendizagem. As organizações apresentam questões gerenciais em diferentes naturezas e complexidades, e cabe aos profissionais tomar decisões conforme os contextos com pessoas e ferramentas gerenciais.

II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais (BRASIL, 2005, p. 2).

A competência de expressão e comunicação pode ser trabalhada na confecção de pareceres e relatórios, exposição oral de planos e estratégias, apresentação de seminários e técnicas de negociação, tanto no contexto da formação quanto no de já graduado dentro das organizações.

III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento (BRASIL, 2005, p. 2).

A competência de reflexão e atuação crítica pode ser desenvolvida a partir de conteúdos de formação básica (filosofia, sociologia, teoria de ciências), com as discussões em torno da evolução da função produtiva e seu sentido do trabalho e sociedade, podendo,

assim, contribuir para a formação de um profissional mais observador, reflexivo e com discernimento crítico acerca da função e do contexto onde exerce sua profissionalidade.

IV – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais (BRASIL, 2005, p. 2).

O raciocínio lógico e matemático pode ser trabalhado a partir dos conteúdos de formação básica e formação em estudos quantitativos e suas tecnologias, com a compreensão teórica e os exercícios práticos com as respectivas interpretações de seus resultados no âmbito das organizações. O desempenho das organizações, muitas vezes, é avaliado por indicadores em representações gráficas e dados estatísticos e monetários que necessitam de interpretações para tomadas de decisão no âmbito profissional.

V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional (BRASIL, 2005, p. 2).

As competências elencadas no item V tratam, predominantemente, de competências e atitudes observadas em situações de aprendizagem que desafiem os estudantes na proposição de soluções com o amparo das orientações para a prática profissional e a visão de sociedade e tecnologia. Estas competências, para o profissional, são reconhecidas como qualificadoras para inserção no mercado de trabalho e em iniciativas esperadas pelas empresas, que levem à inovação em negócios.

VI – desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.

As competências de capacidade em torno de conhecimento e experiência podem ser desenvolvidas em práticas simuladas que desafiem os estudantes na pesquisa científica e nas proposições de planos de negócios, projetos empresariais e estágio supervisionado. A abrangência profissional da Administração pode oportunizar ao formado cargos em diversos setores de uma mesma organização ou organizações, com diferentes portes e atuação por setor econômico com esta adaptabilidade.

VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações [...].

As competências para projetos em organizações podem ser desenvolvidas em desafios em *workshops* ou mediante a gestão em componentes curriculares obrigatórios ou complementares, e também na elaboração do Trabalho de Curso (TC). Para as organizações, o desafio está em promover maior produção e serviços com valor agregado aos clientes com recursos otimizados, sendo essa competência usada para instrumentalizar e oportunizar uma visão ampla dos elementos de um projeto.

VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005, p. 2).

As competências de consultoria podem ser desenvolvidas em empresa júnior ou núcleo de práticas que tenham empresas de mercado contratantes destas demandas, ou na realização de Estágio Supervisionado ou Trabalho de Curso (TC). Isto possibilita empregar sistemática para aperfeiçoar a gestão das organizações com comunicação técnica necessária para planos e projetos decorrentes do cenário diagnosticado pelo formado em seu exercício profissional.

Maranhão *et al.* (2017, p. 2) afirmam que, em relação à “problemática da docência, assim como os elementos que a compõem,

observa-se a pouca discussão e estudo sobre formação docente em Administração”, o que reforça a importância deste tipo de investigação.

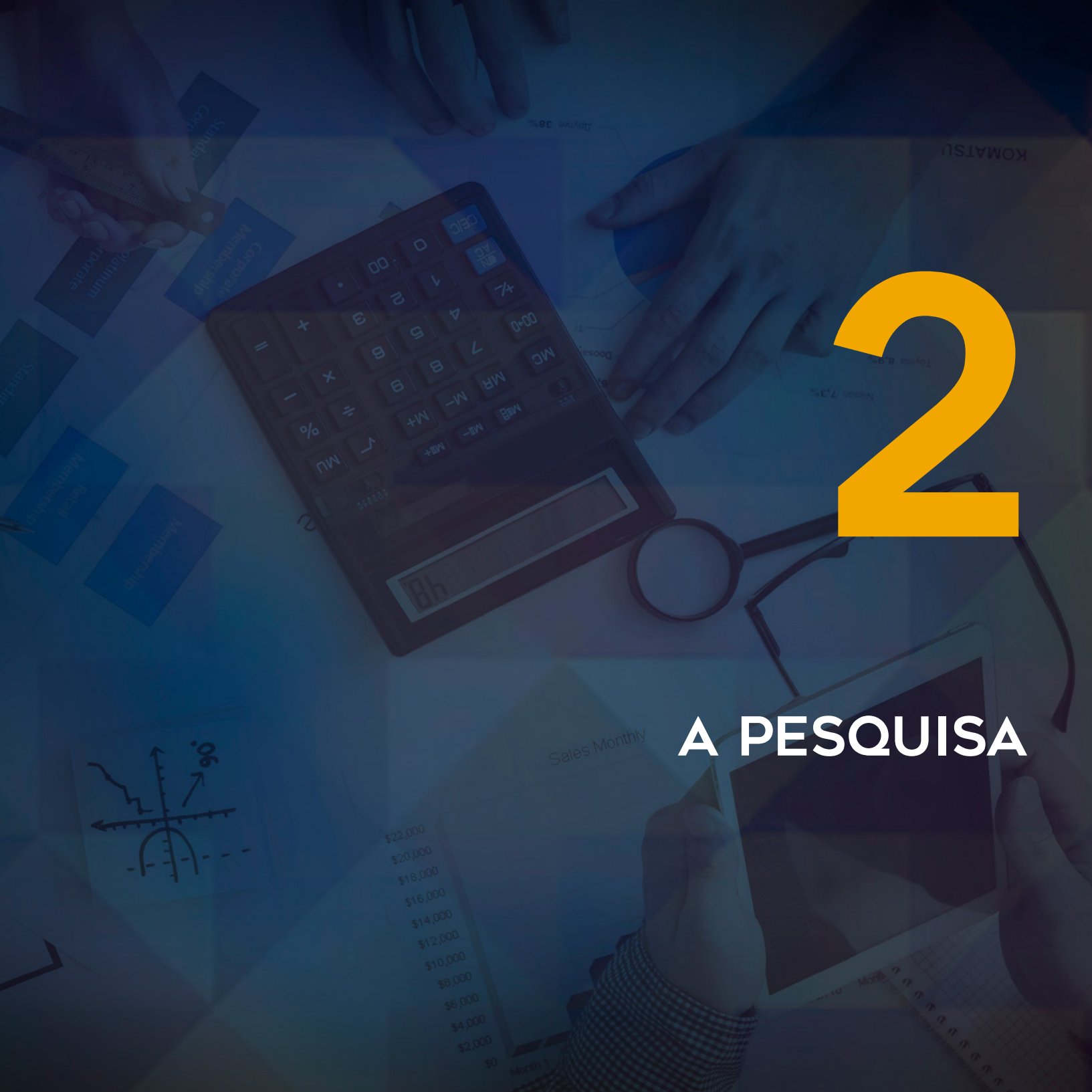
Dessa forma, o trabalho docente no curso de Administração possui desafio para materializar esse conjunto complexo de competências e habilidades numa área de característica generalista. Ao encontro do exposto, os professores que lecionam nesse curso, no eixo profissional, em geral, não possuem formação para o magistério, o que torna a formação docente continuada uma prática para subsidiar o professor no planejamento e preparação das aulas e avaliação, além da própria reflexão e constituição docente a partir da prática. Outro fato consiste em a formação inicial desses professores ocorrer em programas de Pós-Graduação que, predominantemente, focam a formação de pesquisadores.

Imbernón (2006) defende uma aproximação da formação docente com a prática educativa, de modo que situações-problemas emergentes obriguem ao professor uma construção de sentido de cada situação de forma única, para que a educação seja pautada pelo compromisso científico, político, ético e moral.

Além disso, Nóvoa (1995, p. 27) destaca a importância de

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Outro aspecto importante no processo formativo docente consiste na autoavaliação que, conforme Calatayud Salom (2018), pode indicar a eficiência das suas práticas pedagógicas com os recursos e metodologias utilizadas, e também o grau de satisfação do plano de aula. Este processo consiste na criação de indicadores e levantamento junto aos estudantes e a própria reflexão do docente quanto ao desempenho na sala de aula.



2

A PESQUISA

No presente capítulo são apresentadas a abordagem da pesquisa, o contexto e os sujeitos com o detalhamento dos caminhos, tais como os seus instrumentos e materiais previstos para coleta, tratamento e análise dos dados.

A abordagem qualitativa mostra-se a mais adequada, posto que pode ser aplicada enquanto prática de construção solidária da vida social e da experiência humana que, mesmo com rigorosidade e objetividade, não pode ser analisada e descrita sob um modelo único, mas com amplo movimento de ideias, práticas e técnicas de pesquisa em ciências humanas. Essa realidade social está em um contexto político e a objetividade está balizada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante.

Dessa forma, busca-se a abordagem qualitativa para a coleta de dados e a estratégia reflexiva, prevendo que os pesquisadores, juntamente com os pesquisados, promovam as intervenções ao encontro dos problemas identificados.

Chizzotti (2003, p. 2) discorre que o termo qualitativo

[...] implica partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Nesta direção, o procedimento técnico usado corresponde à pesquisa-ação, a qual representa um recurso para discussão entre os educadores na relação entre teoria e prática (MIRANDA; RESENDE, 2006). Desta forma, a representação justifica-se no conceito dos saberes docentes segundo a epistemologia da prática e a característica desta construção, direcionadas para a resolução dos problemas.

Mardones e Ursua (1991) definem que a pesquisa compreende uma instituição na qual os seres humanos atuam e conversam sobre o que estão buscando explorar, adotando-se o paradigma interpretativo a partir do problema de pesquisa de característica qualitativa. Com isso, o método da pesquisa-ação apresenta-se adequado aos movimentos desejados pela investigação-ação.

A pesquisa-ação oportuniza uma proposta de investigação e intervenção nessa realidade social docente, e seu caráter qualitativo possibilita compreender os saberes, comportamentos, experiências, trajetórias e sentimentos destes professores sujeitos desta pesquisa. Ela também compreende o envolvimento cooperativo e participativo entre pesquisadores e participantes, tornando-se fundamental que se compreenda a intenção da investigação, a problemática envolvida e os procedimentos coerentes com a realidade investigada. Com isso, há a necessidade de um delineamento claro entre todos os participantes, para que possam contribuir adequadamente ao problema que motiva a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) destacam a finalidade da pesquisa-ação para a geração do conhecimento, possibilitada pela construção dialógica entre pesquisadores e participantes, as soluções buscadas em conjunto para problemas enfrentados e a prática de ações transformadoras. Nesse sentido, a estruturação de um possível caminho metodológico torna-se um exercício difícil, pois, durante sua execução, pode tomar rumos inesperados justamente pela interface pesquisa e ação enquanto um único processo.

O caráter descritivo da investigação prático-colaborativa, proposta por Franco e Lisita (2014), faz com que o problema seja definido nesta realidade construída com a introdução da pesquisa-ação para o desenvolvimento da formação continuada. Outra característica deste tipo de pesquisa-ação é a relação entre os participantes que partilham

a ação, porém com ênfase na ação individual, o que também coloca a relação sujeito-objeto interacional, subjetiva e dialógica.

Franco (2005) destaca que a escolha pela pesquisa-ação perpassa a convicção pelo tipo de transformação pretendida da prática, mas decorre da direção, do sentido e da intencionalidade do que se pretende transformar para a caracterização da abordagem desse tipo de pesquisa. Para isso, a autora citada define três conceitos de pesquisa-ação utilizados no Brasil: a pesquisa-ação colaborativa, na qual a transformação é demandada por um grupo de referência para a equipe de pesquisadores, cabendo ao pesquisador se integrar e cientificizar o processo de mudança; a pesquisa-ação crítica, quando a transformação possui origem em trabalhos anteriores do pesquisador com o grupo e passa para uma construção cognitiva desta experiência, sustentada a partir da reflexão crítica coletiva, buscando a emancipação dos sujeitos envolvidos; e, finalmente, a pesquisa-ação estratégica, que promove uma transformação previamente planejada apenas pelo pesquisador, sem a participação dos sujeitos, cabendo ao primeiro acompanhar os efeitos e avaliar os resultados desta aplicação.

Ainda nesse sentido, Mizukami (2002) afirmam que a pesquisa-ação colaborativa pode promover o desenvolvimento profissional quando oportuniza a reflexão sobre a prática, seguida por críticas compartilhadas que decorrem de mudanças apoiadas. Desta forma, esse tipo de pesquisa-ação tem como proposta a compreensão coletiva, visando a uma ação compartilhada entre os participantes, mesmo que a ênfase prática esteja na ação individual, cabendo ao pesquisador descrever hermeneuticamente os achados.

Outra característica da pesquisa-ação, destacada por Franco (2005, p. 497), é sua flexibilidade metodológica, “que implica, como todo trabalho sobre a prática, um rigor científico que se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento

de um ritual de ações que se sucedem". Embora, no entanto, existam roteiros e etapas formais propostos por diversos autores, esse tipo de pesquisa deve partir de uma estratégia para intervenção, que evoluirá num contexto dinâmico.

Lavoie, Marquis e Laurin (1996), ao considerarem que a pesquisa-ação tenha origem em contextos sociais reais a partir de necessidade de mudanças, da compreensão da prática e da resolução de problemas, determinam que a abordagem da pesquisa considere uma estratégia de intervenção e evolua nesse contexto dinâmico. Surge a necessidade de um diário de bordo para que, segundo os autores, seja possível observar procedimentos metodológicos flexíveis e adequá-los aos acontecimentos empíricos, que podem resultar em relações dinâmicas com riqueza de categorias para análise.

Outra característica é definida por Latorre (2003), que propõe ciclos de investigação quando os ciclos da pesquisa-ação decorrem novos ciclos e, nessa dinâmica de ciclo de ciclos, ou espiral de espirais, é possível continuar indefinidamente. Trata-se, essencialmente, de um novo olhar sobre o que já foi confrontado e superado em um exercício contínuo, valendo-se das espirais cíclicas que possibilitam alcançar novas necessidades para um contínuo de novas práticas. Para isso, Franco (2005) enumera tarefas complementares, como os processos pedagógicos e formativos, com a socialização de saberes e consequência da produção de conhecimento.

A configuração para as etapas da presente pesquisa-ação observou todas as características destacadas anteriormente, sendo essas representadas na Figura 1.

Figura 1 – Etapas para pesquisa



Fonte: Os autores (2020).

A etapa de adesão foi realizada em uma reunião, que contou com a participação dos docentes que responderam ao convite enviado por *e-mail* para a pesquisa. Esses docentes deveriam atuar no curso de Administração e aceitar a participação voluntária na pesquisa.

Na etapa diagnóstica, como comentam Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 11), “na metodologia da pesquisa-ação, o pesquisador é o responsável por incitar a reflexão, e tal reflexão inicia-se também de forma abstrata”; logo, esta etapa busca definir e formular um problema coletivo. Assim, os pesquisadores foram responsáveis em conduzir as ações e os encontros em um diário de bordo pelo *Google Formulário*, no qual os professores foram registrando seus relatos de aula conforme o andamento da ação decidida pelo grupo, bem como gravação em áudio dos encontros para registro em ata com os principais apontamentos e reflexões do grupo.

A etapa de ideação baseia-se no *Design Thinking*, que é uma metodologia utilizada na resolução de problemas por meio da modelagem de novos negócios, produtos e serviços no âmbito empresarial, com seu processo dividido nas etapas de imersão, ideação, prototipação e desenvolvimento (BROWN, 2018). Assim, a ideação, aqui, trata da reunião da equipe envolvida em técnicas de grupo, como o *brainstorming*, para a produção de ideias e *insights* sobre a situação em trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa-ação possui em sua essência a busca pela resolução de um problema coletivo com a participação e a cooperação entre pesquisadores, o que é similar ao objetivo do *Design Thinking*. Os encontros com os professores foram preparados com técnicas e ferramentas de facilitação para dinamizar as delimitações: os objetivos, sujeitos, tempo e meios, a fim de auxiliar as negociações com os envolvidos, certificando a clareza do que se pretende e como avaliar os resultados alcançados. Pela característica participante, as reuniões, no entanto, por vezes, avançavam etapas com elementos pertinentes à discussão que não estavam planejados para esse encontro em questão, o que é normal dentro da pesquisa-ação.

A etapa do plano de ação, por sua vez, tratava de uma construção coletiva que assumia o caráter moldado pelo grupo de professores com base nas condições negociadas na etapa de adesão. Com a definição do plano de execução de cada ciclo, partia-se, de forma individual, para a aplicação da ação planejada, que tinha como principal orientação aos professores a observação dos seus resultados.

O retorno das ações ocorre na etapa de acompanhamento e, nessas reuniões, os professores relataram ao grupo uma avaliação em conjunto para identificar possíveis adequações ou insuficiências, buscando discutir, analisar e corrigir problemas. Os docentes participantes retornaram ao próximo encontro com os demais professores com as percepções e reflexões sobre a prática trazidas para discussão.

A partir dos resultados desta discussão, o grupo submeteu todos esses dados novamente para a etapa de diagnóstico, visando a desencadear uma redefinição do problema e revisão do plano de ação, ou, até mesmo, dando origem a um novo do plano de ação.

Para isso, Chizzotti (2003, 2011) propõe que a discussão considere as diferentes fontes de informação disponíveis sobre o problema, sejam as observações direta ou as reflexões sobre fatos observáveis, considerando as fontes documentais que iniciaram logo nas fases iniciais de delimitação, acompanhando o desenvolvimento da pesquisa.

Os relatos sobre planos executados na pesquisa proporcionaram que os resultados obtidos fossem fundamentais para a reflexão dos impasses e para o apontamento de possíveis soluções, o que possibilitou incrementar ainda mais a compreensão da problemática para trilhar os rumos do estudo com ações elencadas e adotadas e seus resultados e consequências.

Conforme Franco (2005), para que a prática docente seja realmente uma prática pedagógica é necessária uma reflexão crítica de sua prática e a consciência das intencionalidades destas práticas. Assim, esta pesquisa sobre (re)construção dos saberes em trajetória e os saberes da aprendizagem docente, poderá proporcionar uma transformação aos professores participantes acerca de suas próprias práticas.

Como a pesquisa-ação em tela oportunizou uma proposta de pesquisa e intervenção na realidade social, seu caráter qualitativo possibilitou transitar por entre experiências e sentimentos dos sujeitos participantes. Outra característica importante que a pesquisa-ação proporcionou foi a colaboração entre eles que, aliada a uma proatividade estratégica, permitiu problematizar, discutir, planejar, replanejar e intervir.

Miranda e Resende (2006, p. 1) conceituam a educação como “uma prática social constituída na estreita relação com o conjunto das

ciências sociais e outras áreas do conhecimento”. Quando aplicada ao contexto educacional, a pesquisa-ação assume “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes” (TRIPP, 2005, p. 445).

Franco e Lisita (2014) destacam que a pesquisa-ação, como investigação prático-colaborativa, tem como propósito a compreensão dos contextos pertencentes e a descoberta dos sentidos atribuídos. Assim, compartilhou-se com os professores do grupo, aqui participantes, uma visão de formação docente continuada que possibilite compreender e refletir sobre as práticas pedagógicas, transformando e melhorando seu trabalho.

Desse modo, a formação docente pretendida buscou compreender o contexto dos professores vinculados ao curso de Administração, dando sentido aos saberes das disciplinas aplicados ao contexto educacional e associados às práticas.

Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 11) destacam que a pesquisa-ação “parte de um primeiro estímulo, o problema ou situação conflituosa que os participantes devem resolver [...] é visualizado pela concepção do grupo, de forma coletiva”, e tendem a ir ao encontro dos saberes didáticos nas diferentes formas de gestão dos conteúdos e das dinâmicas da aprendizagem.

As DCNs do curso de Administração, em seu artigo 5º, preveem conteúdos que sejam inter-relacionados à realidade nacional e internacional por meio da utilização de tecnologias inovadoras e atendendo aos seguintes campos interligados de formação: Conteúdos de Formação Básica, Conteúdos de Formação Profissional e Conteúdos de Formação Complementar (BRASIL, 2005).

Da mesma forma, as Diretrizes utilizam abordagem de formação por competências, e Zabala e Arnau (2010) sugerem que diferentes métodos de ensino possam coexistir com as aulas expositivas. Assim, foi trabalhada, junto aos professores, esta concepção para o desenvolvimento de competências para o futuro profissional que o curso formará, bem como o incentivo para que os docentes pudessem compartilhar suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, a primeira reunião para apresentação da pesquisa aos professores respeitou o planejamento norteador exposto na sequência. Seguindo o ciclo espiral, porém, as atividades do grupo foram orientadas reformulando o plano provisório.

As atividades foram conduzidas pelos pesquisadores e discutidas as práticas pedagógicas com estratégias de ensino e saberes nas disciplinas que os professores utilizariam em sala de aula, com a construção colaborativa possibilitada pela pesquisa-ação. Os encontros permitiram que as práticas docentes fossem apresentadas entre os professores para que novas práticas fossem construídas e aplicadas em aula, e, no retorno, nos encontros seguintes, foram debatidas as percepções e reflexões dessa colaboração.

A fase inicial constituiu-se de um plano provisório de pesquisa, considerando todas as condições para execução e negociações necessárias, o qual foi realizado em uma reunião com os professores.

O plano provisório foi construído após a reunião inicial com os professores, que teve duração aproximada de duas horas, e foi sendo discutido e reorganizado com os docentes participantes no decorrer dos encontros. Também na reunião inicial foi informado o aceite da instituição para a realização da pesquisa e as concordâncias dos professores convidados para a participação nas próximas fases da pesquisa-ação. Nesta acepção, apresenta-se as etapas no Quadro 4.

Quadro 4 – Plano provisório da pesquisa

Etapas	Procedimentos	Atividade
Adesão	Reunião inicial com questionário de identificação e apresentação da proposta com duração de 2 horas. Grupo de discussão das práticas pedagógicas, oficinas de adaptação e plano provisório com duração de 2 horas.	– Apresentação da pesquisa-ação aos professores – Construção do plano provisório de pesquisa
Diagnóstico	Grupo de discussão das práticas pedagógicas, oficinas de adaptação e plano provisório com duração de 2 horas.	– Sugestão de estratégias de ensino
Ideação	Entrevistas coletivas, <i>brainstorming</i> com duração de 2 horas.	– Definição dos planos de aulas integrados – Discussão das abordagens
Plano de Ação	Prática em sala de aula pelos professores acompanhadas por formulário preenchido pelo professor após aula.	– Relatos das experiências de ensino
Acompanhamento	Grupo de discussão e relatório das práticas com duração de 2 horas. Grupo de discussão e relatório das práticas. Seminários das boas práticas pedagógicas com duração de 2 horas.	– Relatos das experiências de ensino – Apresentação dos diários de ensino – Considerações do grupo

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De acordo com Tripp (2005, p. 445), “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Assim, nas primeiras etapas buscou-se a compreensão da realidade e do contexto de modo a melhor desenvolver as fases de planejamento e execução das ações da pesquisa-ação, as quais foram construídas para atender ao primeiro objetivo específico, que correspondeu ao planejar uma formação continuada permeada pela pesquisa-ação em conjunto com os professores.

Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 11) ressaltam, no entanto, que “os sujeitos, ao terem mapeado o tema de pesquisa, isto é, as situações problemáticas, começam a elaborar hipóteses de como resolvê-las”. Logo, a pesquisa-ação, enquanto espaço para reflexão sobre a prática em torno das estratégias de ensino e saberes mobilizados nas aulas, possibilitou aos professores compartilharem suas práticas pedagógicas.

Ainda, sob os pressupostos da pesquisa-ação, os resultados dessa primeira etapa atenderam ao segundo objetivo específico, que buscou desenvolver as atividades da proposta de formação docente continuada, orientando os planos de ensino que foram aplicados com os estudantes pelo professor no primeiro semestre de 2019.

O terceiro objetivo específico ocorreu ao longo do semestre para avaliar a efetividade dessa formação. Ao final, nasceu um novo ciclo da pesquisa para nova coleta de dados junto aos docentes, para verificar e comparar os resultados da proposta aplicada do início ao término.

A proposta aqui apresentada foi construída na pesquisa-ação como um característico espaço colaborativo para aprimorar o desenvolvimento profissional docente a partir da reflexão, avaliação e melhores escolhas das práticas pedagógicas. Assim, Tripp (2005, p. 462) destaca que “é importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência”.

Dessa forma, o presente estudo envolveu o professor-pesquisador e os professores vinculados ao curso de Administração enquanto sujeitos da pesquisa.

2.1 CONTEXTO, SUJEITOS E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O desenvolvimento da formação docente continuada, que utilizou os pressupostos da pesquisa-ação, aconteceu em uma Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre, mais especificamente na Área de Gestão e Negócios, que contava com 32 professores com variadas formações e trajetórias, características profissionais e experiências em Magistério Superior e no mercado de trabalho.

O curso de Administração na Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre teve início em 1994, pensado, inicialmente, para atender às demandas regionais com foco na formação de bacharéis em Administração para o exercício profissional, centrado no setor indústria, comércio e serviços. Daí em diante, então, foram cerca de 1.200 profissionais graduados neste curso, que passou por reformulações desde sua criação para adequação à legislação da Educação Superior e novas exigências do mercado de trabalho.

O corpo docente do curso de Administração tradicionalmente foi constituído por professores com formação em Administração e áreas afins, como Economia, Ciências Contábeis, Engenharias, Direito e Tecnólogos em Gestão, sendo, predominantemente, mestres e doutores a partir de 1994 e, exclusivamente, mestres e doutores a partir de 2014, conforme exigência institucional. Neste período, a IES disponibilizou auxílio para que os docentes que tivessem especialização *Lato Sensu* pudessem cursar Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A IES, a partir da sua política de ensino, dispõe do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que tem como responsabilidade promover a formação docente com palestras, oficinas e reuniões nos períodos de recesso acadêmico entre os semestres. Os temas desenvolvidos têm origem no Projeto Pedagógico Institucional, porém sem nenhuma especificidade em curso ou área específica, tratando de questões como metodologias

ativas, educação por competências em âmbito geral e de suas áreas de concentração, e não voltado a cursos ou disciplinas específicas.

O corpo docente da IES está classificado por áreas institucionais, que organizam os cursos por áreas do conhecimento, sendo o curso de Administração pertencente à Área de Gestão e Negócios. Assim, uma breve caracterização desses professores, convidados a participar desta pesquisa, consta nas Tabelas de 1 a 4.

Tabela 1 – Professores da área de gestão e negócios por gênero

Gênero	Frequência	%
Feminino	11	34
Masculino	21	66
Total	32	100

Fonte: Os autores (2020).

Conforme a Tabela 1, identifica-se a maioria de professores como do sexo masculino com 66%, e como sexo feminino com 34%.

Na Tabela 2 consta a faixa etária dos docentes, a qual foi dividida em três. Na primeira, até 40 anos de idade, está o maior percentual, com 38% do corpo docente da Área de Gestão e Negócios, seguido por professores de 41 a 50 anos com 34%, e acima de 51 a 60 anos 28% dos professores.

Tabela 2 – Professores da área de gestão e negócios por faixa etária

Faixa Etária	Frequência	%
Até 40 anos	12	38
De 41 anos até 50 anos	11	34
De 51 anos até 60 anos	9	28
Total	32	100

Fonte: Os autores (2020).

Com relação à titulação dos docentes da Área de Gestão e Negócios, observa-se que 81% deles são mestres e os demais, 19%, têm o título de doutor.

Tabela 3 – Professores da área de gestão e negócios por titulação

Titulação	Frequência	%
Mestrado	26	81
Doutorado	6	19
Total	32	100

Fonte: Os autores (2020).

Quanto ao regime de trabalho destes docentes, observa-se que 15% são horistas, com carga horária exclusivamente de sala de aula, enquanto os demais, 19% em regime parcial e 34% em tempo integral, possuem carga horária destinada a atividades de gestão, planejamento, pesquisa, projetos ou outras atividades além da sala de aula.

Tabela 4 – Professores da área de gestão e negócios por regime de trabalho

Regime de trabalho	Frequência	%
Horista	15	47
Parcial	6	19
Integral	11	34
Total	32	100

Fonte: Os autores (2020).

A partir da caracterização do corpo docente do curso de Administração, cujas informações foram fornecidas pela coordenação de curso da instituição em tela, partiu-se para a fase inicial desta obra.

2.2 COLETA DE DADO/INFORMAÇÕES

Primeiramente foi enviado, por *e-mail*, há duas semanas do início do primeiro semestre de 2019, um convite aos 32 professores, apresentando as informações da pesquisa, seus objetivos e duração ao longo do semestre que iniciaria, solicitando uma resposta ao convite para, então, serem fornecidas informações mais detalhadas. Destes convites, foram recebidos dez retornos positivos dos professores e alguns questionamentos de como seria a participação em relação às atividades previstas, a periodicidade dos encontros e o trabalho esperado. Com os retornos, identificou-se que um destes professores não lecionaria no curso durante o semestre, o que desabilitou sua participação na pesquisa. Desta forma, os demais nove professores enquadraram-se na condição necessária de lecionar no curso de Administração, e foram convidados para a primeira reunião.

Em razão de os encontros serem semanais, porém, o grupo acabou fechando com seis professores, incluído um dos pesquisadores, que puderam se organizar, de fato, para participar das atividades propostas nesta obra.

2.3 CAMINHOS DA ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados observa as recomendações de Tripp (2005, p. 445-446), que compreende como um ciclo em que “se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Assim, ao avançar nos dados coletados, estes foram servindo como ponto de partida para cada nova etapa, subsidiando as práticas dos professores e avançando na discussão do problema da pesquisa.

Para isso, os ciclos compuseram-se de reuniões do grupo de professores que utilizaram dados disponíveis e organizados pelos pesquisadores; dados estes que foram buscados a partir das decisões do grupo e diários de bordo de cada docente, para serem apresentados e debatidos nas reuniões.

Os professores participantes não terão seus nomes revelados em nenhuma etapa deste estudo, mantendo-se a confidencialidade dos dados. Em atendimento ao disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para garantir a confidencialidade dos participantes da pesquisa e seus dados, foi atribuído a cada professor uma letra do alfabeto grego, distribuídas aleatoriamente. Foram utilizadas as letas Alfa, Beta, Gama, Delta, Épsilon e Zeta, que identificarão, ao longo do texto, os relatos diretos e indiretos de cada professor a ser caracterizado a seguir. A citação direta de cada professor estará entre aspas e itálico, e quando a citação for indireta apenas a identificação do professor, sendo originada a partir de registro textual por anotações ou transcrição de áudio das reuniões ou apontamentos no diário de bordo. Além disso, as decisões do grupo de professores também constituem dados para análise, e foram registradas por unanimidade ou maioria simples para a trilha percorrida durante a investigação.

Os dados obtidos foram analisados para o objetivo específico de identificação das práticas pedagógicas, bem como os elementos constituintes de uma formação definiram três categorias *a priori* – Ciclo 1, Ciclo 2 e Ciclo 3 – para classificar as informações fornecidas pelos professores. A construção destas categorias partiu do planejamento prévio da pesquisa, considerando os encontros com os professores e levando em conta o semestre letivo e os encontros nas semanas de aulas.

Para Moraes (2003), a análise dos dados ocorre com a desmontagem dos textos, com o estabelecimento de relações ou categorização, com a captação das ideias emergentes em um metatexto e com a formação do novo entendimento. A categorização, conforme Moraes

(2003, p. 197), trata de “um processo de comparação entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. Assim, o novo emergente é resultante de um processo interpretativo que possibilitou novos entendimentos para os dados obtidos, como os elementos constituintes de uma formação docente continuada.

Dessa forma, o plano de pesquisa resultado da fase inicial, bem como o relatório do problema, o relatório da ação, o relatório de aulas e o relatório final, foram compilados para a desmontagem de acordo com a pré-categorização inicial. Com isso, as ideias emergentes que surgiram nos encontros foram utilizadas para a construção do metatexto apresentado no capítulo quatro.



3

DA DESCRIÇÃO
AO EMERGENTE

A seguir o texto apresenta as categorias estabelecidas *a priori* denominadas Ciclo 1, Ciclo 2 e Ciclo 3. Essa disposição resultou do agrupamento dos encontros realizados com o grupo de professores que assumiram o papel de pesquisadores participantes no momento do aceite do convite para este trabalho e na aprovação do Plano Provisório da Pesquisa. Antes, destaca-se uma breve caracterização dos professores que aceitaram o convite para participar da formação continuada aqui proposta.

Conforme a Tabela 5, identifica-se que a maioria dos professores participantes são do sexo masculino, com 66%, e os do sexo feminino são 34%.

Tabela 5 – Professores participantes por gênero

Gênero	Frequência	%
Feminino	2	34
Masculino	4	66
Total	6	100

Fonte: Os autores (2020).

Na Tabela 6 consta a faixa etária dos docentes. A primeira até 40 anos de idade, e as faixas de 51 a 60 anos são iguais, com 50% do corpo docente participante em cada uma, sem nenhum professor na faixa intermediária de 41 a 50 anos.

Tabela 6 – Professores participantes por faixa etária

Faixa etária	Frequência	%
Até 40 anos	3	50
De 41 anos até 50 anos	0	0
De 51 anos até 60 anos	3	50
Total	6	100

Fonte: Os autores (2020).

Com relação à titulação dos docentes participantes, observa-se que 66% deles são mestres e os demais 34% têm o título de doutor.

Tabela 7 – Professores participantes por titulação

Titulação	Frequência	%
Mestrado	4	66
Doutorado	2	34
Total	6	100

Fonte: Os autores (2020).

Quanto ao regime de trabalho destes docentes, observa-se que 34% são horistas com carga horária exclusivamente de sala de aula, enquanto os demais 16% são de regime parcial, com 50% em tempo integral que possuem carga horária destinada a atividades de gestão, planejamento, pesquisa, projetos ou outras além da sala de aula.

Tabela 8 – Professores participantes por regime de trabalho

Regime de trabalho	Frequência	%
Horista	2	34
Parcial	1	16
Integral	3	50
Total	6	100

Fonte: Os autores (2020).

Conhecidas algumas das características do grupo de professores aqui participantes, é importante trazer à tona outras informações que emergiram no primeiro encontro acerca do ser de cada docente, sendo eles, como já mencionado na metodologia, identificados como Alfa, Beta, Gama, Delta, Épsilon e Zeta.

O Professor Alfa informou ter iniciado a docência logo após ter finalizado a Graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas em 1990, teve o exercício docente interrompido após três anos para atuar na gestão pública e regressou desde 2000, ininterruptamente, na Educação Superior até agora. Durante esse período, cursou Mestrado e Doutorado. O Professor Alfa apresentou como principal inquietação e motivação para a sua participação, *“a questão de descobrir como construir e/ou transmitir seu conhecimento com o público que eu estou falando, que é o estudante?”*, afirmando, ainda, que durante o período do seu exercício docente a sua preocupação nunca foi com a questão técnica ou o saber da teoria, o que, segundo ele, sempre foi considerado suficiente para lecionar suas aulas.

Por sua vez, o Professor Beta destacou ter formação na área da Engenharia e ter iniciado sua profissão docente em 2001 em um curso técnico, a convite de um colega de trabalho, e começou na Educação Superior em 2012, tendo cursado, nesse período, o Mestrado. O Professor Beta destacou, inicialmente, que *“a maioria de nós (professores) não possui formação pedagógica [...] o que faz com que tenhamos que aprender na prática, dentro da sala de aula, a partir de nossos erros e acertos”*; neste caso, destaca o saber da experiência como o principal desafio da sua carreira.

A Professora Gama relatou ter iniciado a docência na Educação Superior em 1988, enquanto estava terminando os créditos do Mestrado, por convite de um professor do Programa de Pós-Graduação para concorrer a uma vaga para lecionar em uma universidade, e, assim, seguindo, ininterruptamente, até os dias atuais. A Professora Gama lembrou que desde quando iniciou sua docência até os dias atuais percebe *“mudança significativa da qualificação dos professores [...] agora praticamente todos têm Mestrado ou Doutorado”*, destacando a existência de poucos colegas com essa titulação até meados dos anos 1990.

A Professora Delta iniciou sua carreira docente universitária em 2013, quando estava no último ano do Mestrado, de forma muito repentina, quando a *“coordenadora do seu curso, na época, perguntou ao colegiado se os colegas tinham algum nome para indicar, de alguém que pudesse assumir três disciplinas e suprir a saída urgente de uma professora.”* A Professora Delta relatou possuir, na época, apenas experiências com os cursos de Extensão ministrados, atuando como voluntária em monitoria e eventos acadêmicos. Ela considera bem desafiador o início no curso no qual era egressa.

O Professor Épsilon destaca que sua *“caminhada pra docência começou no momento do TCC na Graduação [...] que me despertou para toda a vida acadêmica”*. Quando do encerramento da monografia, recebeu incentivo do seu professor orientador que o recomendou a cursar Mestrado no exterior. Após a conclusão do Mestrado, regressou ao Brasil e passou a atuar em uma faculdade como tutor na Educação a Distância, sendo aprovado em uma seleção docente em 2014, na qual atua desde então.

O Professor Zeta informou ter iniciado a docência logo após ter concluído o Mestrado com cursos de extensão, em 2011, em uma faculdade, destacando que *“quando iniciei conhecia muito o assunto que lecionaria, mas descobri como ser professor na prática”*.

Observa-se, das falas dos docentes, que eles têm convicção dos conhecimentos por eles desenvolvidos acerca dos conteúdos específicos atinentes às suas disciplinas, porém a formação pedagógica foi acontecendo no fazer em sala de aula diário. Nesta direção, Lourenço, Lima e Narciso (2013), ao refletirem sobre a formação pedagógica dos docentes atuantes em cursos de Administração, argumentam sobre a importância da formação pedagógica do professor universitário a partir da legislação. Os autores supracitados, citando a LDB, evidenciam que preparação para a docência na Educação Superior deve ocorrer em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, e que, na prática, isso não ocorre.

Todos os professores afirmaram conhecer o Projeto Pedagógico do curso de Administração, servindo como base para a intencionalidade da ação docente orientada no sentido das competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares deste curso. Como resultado dessas práticas sociais, espera-se que seja possível destacar como os elementos constituintes em uma formação docente continuada possibilitam (re)construir os saberes docentes no sentido de saberes pedagógicos, como sendo aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas.

Como bem destacam Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 5), a pesquisa como a apresentada em tela não é apenas “aplicação de técnicas de pesquisa fixas e pré-formadas ao problema particular em investigação, mas, ao contrário, suas práticas de pesquisa são consideradas meios de construção e reconstrução dos métodos e técnicas de pesquisa”. Com isso, os movimentos esperados nos encontros constituem uma coleta de dados flexível a ponto de considerar os inúmeros rumos possíveis para os resultados esperados na investigação.

A seguir serão descritos os encontros realizados a partir da análise do “corpus”, formado das anotações e transcrições feitas pelos pesquisadores. Trata-se de relatos, discussões e decisões do grupo de professores que foram apresentados nas reuniões ou enviados por *e-mail* a um dos pesquisadores.

3.1 CATEGORIA A PRIORI CICLO 1

O Ciclo 1 compreende a primeira espiral na qual se apresentam as informações preliminares do problema de pesquisa, para transformá-la no problema do coletivo do grupo de professores quando, a partir dos acordos construídos, cada sujeito assume as responsabilidades de pesquisador. A abordagem de informações preliminares e a construção

dos acordos para a formação do grupo de professores, ocorreu apenas neste primeiro ciclo, em especial na etapa de Adesão, pois, embora pudessem sofrer transformações ao longo da investigação, estes dispositivos iniciais não seriam desprezados. Os demais ciclos posteriores ao Ciclo 1, portanto, reiniciaram espiral cíclica a partir do Diagnóstico.

Para Tripp (2005), a disposição de ciclos determina que as práticas serão aprimoradas por conta da movimentação sistemática da ação e da investigação, e seguem como um padrão de planejamento, instalação, descrição e avaliação da mudança. Assim, esta escrita assume que o conceito sobre o aprimoramento da prática e do aprendizado decorre deste processo, afetando, também, o resultado da própria investigação (TRIPP, 2005).

Assim, ocorre uma decisão dos pesquisadores em reservar uma etapa de Ideação, a qual mobiliza as competências de criatividade dos professores para uma nova reflexão sobre o problema após a etapa de Diagnóstico e antes da decisão sobre as ações a serem tomadas na etapa de Plano de Ação. A última etapa em cada ciclo foi caracterizada como Acompanhamento, para que os professores pudessem tecer novas reflexões com as evidências ou impactos observados com a instituição das ações providenciadas pelo grupo da pesquisa.

3.1.1 Primeiro encontro: ciclo 1 – adesão

O projeto de pesquisa foi apresentado logo após a proposta dos encontros semanais, assim como as informações sobre a metodologia a partir do problema de pesquisa e dos elementos aqui norteadores, que constituem uma formação docente continuada. Entre os professores presentes, ficou definido que os encontros ocorreriam às segundas-feiras, uma vez que a maioria deles teria aula nesse dia, favorecendo a presença nos encontros de formação. Nas condições

acertadas definiu-se, então, o Plano Provisório de Pesquisa, com os objetivos específicos e cronograma dos encontros do grupo. Neste momento, os professores foram convidados a escolher uma de suas disciplinas, que lecionariam no semestre que estava iniciando, para ser o laboratório das discussões e práticas no curso de Administração. Com este primeiro encontro, o total ajustado no Plano pelo grupo de docentes totalizou 13 encontros de cerca de 2 horas entre os meses de abril e junho. Assim, os professores presentes confirmaram sua participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Outro aspecto importante são as condições do TCLE, que definem a autorização quanto à coleta e uso dos dados registrados nas entrevistas, prevendo os procedimentos e definindo os riscos e benefícios associados à participação.

Embora não fosse o principal objetivo a discussão do problema para a Adesão, foi conversado sobre algumas prioridades quanto ao contexto a ser destacado pelo grupo. Assim, neste primeiro encontro buscou-se caracterizar um contexto para a definição do problema, considerando as etapas a seguir de cada ciclo, sempre retomando brevemente as discussões entre as etapas e, assim, seguindo com a coleta dos dados e das informações, bem como as proposições e ações estabelecidas pelo grupo de professores.

Para isso, a combinação com o grupo dos encontros semanais sobre a duração de cada encontro, bem como a dinâmica de cada reunião, era feita de forma democrática e colaborativa para caracterizar a pesquisa-ação como tal. O local escolhido para a realização dos encontros foi o *campus* da Instituição, em espaço que possibilitou privacidade e estrutura adequada, dispondo de internet, computador e impressora, e para que o ambiente fosse mais acolhedor e agradável o espaço dispunha de café, doces e salgadinhos. Chizzotti (2011) sugere que o sucesso do trabalho de pesquisa depende de circunstâncias, como condições oportunas e situações amistosas de diálogo, cabendo aos pesquisadores estarem preparados junto a pessoas-fontes.

O primeiro encontro marcou o início da coleta de dados com o grupo de professores que aceitou o convite, buscando, principalmente, a oportunidade de dialogar com pares sobre as práticas docentes.

Como bem destaca Imbernón (2006), a redefinição da docência, enquanto profissão, incide ao professor frequentar diferentes espaços e experimentar diversas estratégias de formação para compreender seu papel no contexto educacional. Integrar, portanto, de forma voluntária, um espaço que propõe este tipo de participação e reflexão, já remonta esta busca que o professor tem por compreender e aproximar o pensar da educação com questões didáticas, profissionais, coletivas e éticas.

A própria Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre também proporciona o que Nóvoa (1995) vai conceituar como um espaço para o (re)encontro da interação para que os professores, a partir das dimensões pessoais e profissionais, apropriem-se dos seus processos formativos, atribuindo-lhes um sentido a suas histórias de vida; fato que será preponderante, dada a característica assumida pelo professor como um pesquisador do trabalho desenvolvido.

Desta forma, foi possível apresentar os objetivos e metodologia com a possibilidade que a pesquisa-ação oferece, sendo observado que parte destes professores, embora afirmasse conhecê-la, não tinha o conhecimento suficiente para este potencial.

Abdalla (2005) afirma que a pesquisa-ação pode ser compreendida, além de um método de investigação, como estratégia de conhecimento teórico-prático, a partir da possibilidade que cada encontro possa construir, de forma coletiva, o saber, buscando compreender a prática, avaliá-la e questioná-la para um resultado consciente quanto à ação e as tomadas de decisão decorrentes.

Ao final deste encontro, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – foi lido pelos professores para sua concordância, bem como foi apresentado o plano provisório de pesquisa, com os detalhes sobre o trabalho a ser desenvolvido. Neste caso, o plano foi provisório, pois contou, neste momento, como uma sugestão inicial a partir da percepção de um dos pesquisadores, a qual foi transformada pelo grupo ao longo dos encontros, aspecto este proporcionado pela interação no e do grupo de professores participantes.

A importância de o Plano ser construído com o grupo participante reforçou o protagonismo dos professores no sentido da autonomia, para que, a partir do plano de ensino e disciplinas atribuídas à pesquisa, pudessem associar o planejamento de suas práticas aos seus saberes. Ligado a isso está o sentimento de pertença do grupo de professores, que lhes possibilitou uma perspectiva de autonomia para que pudessem associar seus planos aos seus saberes e, assim, realinhá-los aos seus respectivos saberes da prática e da experiência. Esse professor, associado ao tema em tela, reforça o seu protagonismo na concepção de grupo no qual ele possa contribuir, intervir e agir ativamente.

3.1.2 Segundo encontro ciclo 1 – diagnóstico

O segundo encontro, na segunda semana, teve como objetivo retomar o Plano Provisório de Pesquisa e ajustá-lo conforme as reflexões de cada professor acerca de cada disciplina do curso de Administração no semestre, escolhida para as práticas e o plano de ensino a ser desenvolvido.

Em razão de motivos alegados por outros docentes, que não puderam estar presentes na reunião de adesão, o grupo definitivo da pesquisa-ação totalizou seis participantes pesquisadores. Os participantes reafirmaram a disponibilidade para participação assídua nos encontros ao longo do semestre.

Após as boas-vindas ao segundo encontro, o pesquisador responsável informou os objetivos da etapa de Diagnóstico, que iniciou com a apresentação das informações preliminares do problema da pesquisa e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e, no âmbito da Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre, o disposto na organização didático-pedagógica do curso de Administração e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Como bem conceituam Gauthier *et al.* (2006), tais programas institucionais constituem os saberes curriculares a partir destas diretrizes presentes na DCN, no PPC e no PPI, que devem fazer parte dos saberes docentes. O Professor Alfa lembrou ao grupo que essas discussões estavam presentes na formação docente promovida pela IES no início do ano, e a Professora Gama destacou que essas informações devem estar sempre presentes nas reuniões de colegiado e núcleo docente estruturante e reuniões gerais, uma vez que destacam quais características devem ser desenvolvidas em nossos estudantes, ou seja, segundo ela, “*Que tipo de profissional a Instituição deseja formar*” (Professora Gama), o que está coerente ao objetivo que a Universidade busca atingir em termos de formação.

Conforme o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019) da Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre pesquisada, a educação é compreendida como um “processo contínuo que acompanha a pessoa no transcorrer de sua existência e considerando as dimensões indispensáveis ao desenvolvimento pleno do ser humano” (p. 67). Sendo assim, é estabelecido um perfil de egresso da Universidade e um perfil de egresso de cada curso, partindo este como um desdobramento ao encontro das suas especificidades profissionais, observadas as DCNs. O perfil do egresso da Universidade define o educando como o sujeito central do processo educativo, somando-se ao papel do educador e da Universidade neste processo. De acordo com

o PDI (2019, p. 67-68), o educador tem a “necessidade de conhecer o educando e oferecer a ele atenção diferenciada e mesmo individualizada”. Assim, e, neste sentido, a partir das necessidades com respeito às individualidades e aos relacionamentos, cabe ao educador, portanto, o “domínio do conhecimento e de práticas pedagógicas adequadas a cada perfil de estudante”. Ainda segundo o PDI (2019),

À Universidade cabe acolher e promover sua inclusão, identificar e aceitar suas peculiaridades, incentivar a criatividade, sensibilizar para o percurso num itinerário acadêmico produtivo, oferecer condições de infraestrutura e acessibilidade, estimular atitudes de engajamento na realidade social, de colaboração e liderança, bem como desenvolver competências para o fazer, o estabelecer correlações e o resolver problemas, com habilidades de comunicação, com postura ética e espírito empreendedor (p. 68).

Deve-se buscar, então, posicionar o estudante. Um “itinerário progressivo trilhado pelo educando implica contato com diferentes contextos e desafios, envolvendo a perspectiva humanista, as habilidades interpessoais e a dimensão técnico-científica.” (PDI, 2019, p. 68). Assim, refletindo no que a Instituição compreende por concepção educacional, o professor estará orientado pelas atribuições docentes sob a perspectiva humanista, destacando valores e princípios como moral, ética, alteridade, compaixão, solidariedade, respeito, caridade e empatia.

Outro aspecto compreende o desenvolvimento de habilidades interpessoais e intrapessoais, com destaque aos aspectos como autonomia, capacidade de adaptação a novas situações, persistência, criatividade, inovação, comunicação, trabalho em equipe, colaboração, espírito empreendedor e liderança. Finalmente, é na dimensão técnico-científica que está a formação do educando no sentido do conhecimento científico, investigativo e crítico.

Especificamente no curso de Administração desta IES, foram retomados os elementos do Projeto Pedagógico para subsidiar ainda mais o contexto nesta fase inicial, como o objetivo geral deste curso:

Formar profissionais bacharéis em Administração qualificados para exercerem as atividades profissionais inerentes ao administrador, desenvolvendo prerrogativas éticas, sociais, políticas, econômicas, com uma visão humanística e inseridos em um novo contexto econômico-social mundial (PPC, 2015, p. 14).

Com isso, os professores do grupo destacaram ser um objetivo complexo, a partir da responsabilidade da Instituição e educadores, promover muito mais do que conteúdo acadêmico, com uma habilitação profissional pautada em questões amplas e em constante transformação. O Professor Zeta destacou que isso requer uma consciência de pesquisa no sentido de que o docente deve buscar conhecer e compreender os elementos atuais da sociedade para pautar o contexto de inserção profissional. Corroborando, o Professor Épsilon destaca que em sua área ocorreram mais mudanças nos últimos cinco anos do que em décadas passadas: *“assim, o professor deve se atualizar constantemente pra acompanhar essas mudanças e trazê-las para o contexto da sala de aula”*.

Outro aspecto discutido do curso de Administração foi o Perfil Profissional do Egresso pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para “uma realidade macro ambiental regional, nacional, internacional e das exigências da profissão e do mercado” (PPC, 2015, p. 15), que, para o Professor Alfa, amplia a visão de mundo que deve ser despertada no estudante. Neste momento, a Professora Gama questiona como desenvolver isso tudo, uma vez que os próprios projetos pedagógicos, bem como suas disciplinas e planos de ensino, são pautados basicamente por conteúdos curriculares, ou seja, *“precisam ser desenvolvidos competência e habilidade, mas com os conteúdos também precisam ser ‘dados’, afinal estamos formando um futuro profissional”*.

Desta forma, a partir das DCNs para o curso de Administração, Silva *et al.* (2015) enumeram as estratégias de ensino mais indicadas a serem desenvolvidas pelo professor para contemplar cada agrupamento de conteúdos da Administração, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Sugestão de estratégias de ensino para os conteúdos de Administração

Conteúdos	Estratégias de ensino
Conteúdos de Formação Básica: estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das Ciências jurídicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada • Estudo dirigido • Ensino com pesquisa • Estudo de texto • Orientação • Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP)
Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.	<ul style="list-style-type: none"> • Workshop • Estudo do meio (ou práticas vivenciais) • Jogo de empresa (ou simulação empresarial) • Casos para ensino • Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) • Grupo de verbalização e de observação
Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada • Ensino com pesquisa • Jogo de empresa (ou simulação empresarial) • Método de análise e solução de problemas (Masp) • Orientação • Fórum
Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para enriquecimento do perfil do formando.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) • Estudo do meio (ou práticas vivenciais) • Método de análise e solução de problemas (MASP)

Fonte: SILVA *et al.* (2015).

O Quadro 5 possibilitou uma discussão entre o grupo quanto às diferentes estratégias de ensino que podem ser adotadas em sala de aula e quais as mais indicadas para diferentes tipos de conteúdo e competências a serem desenvolvidas, auxiliando os professores sobre a decisão de cada disciplina utilizada nesta pesquisa, levando em consideração sua natureza predominante, teórica ou prática em suas percepções, e a classificação de conteúdos previstos nas Diretrizes do curso apresentada.

A Professora Delta relembrou que quanto mais estratégias puderem ser utilizadas mais diversificadas serão as interações entre os estudantes, e isso pode favorecer o aprendizado. Ou seja, *“dá para aplicar práticas e se elas não forem efetivas ou fazerem sentido, mudamos para outras práticas”* (Professora Delta). Nesse sentido, os professores devem dispor de um repertório para suas aulas, conforme defende Franco (2015, p. 605):

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades.

A seguir, o Professor Alfa comentou sobre a necessidade de o docente possuir um repertório conhecendo e sabendo como aplicar os diversos métodos ativos, reconhecendo não saber todos. Mais especificamente: *“o domínio técnico (o professor) normalmente possui, mas saber como transmitir ao estudante... isto [...]”*. O grupo concordou sobre essa questão, que seria retomada e trabalhada nos próximos encontros.

No encerramento deste segundo encontro ficou definido que, para a sessão seguinte, trar-se-ia informações das turmas escolhidas e planos de aula para as próximas semanas. O cronograma ficou assim definido pelo grupo: um total de 13 encontros realizados semanalmente para cumprir o ciclo da pesquisa pelo menos 3 vezes entre o diagnóstico para a definição do problema e o acompanhamento para reflexões sobre as ações executadas pelos professores. Ajusta-se, desse modo, o Plano Provisório de Pesquisa para que os encontros possam servir para orientar as práticas da sala de aula, bem como as anotações de cada professor no diário de bordo, a fim de subsidiar as reflexões no grupo e assim sucessivamente.

A abordagem em ciclo compreende o movimento em espiral que, para Barbier (2002, p. 117), é quando o “avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Assim, nesse segundo encontro conclui-se a etapa de definição do problema basicamente com as inquietações de como a prática docente seria refletida a partir de todo o contexto apresentado nessas duas reuniões, e quais ações serão derivadas para uma atividade coletiva, visando à formação continuada deste grupo de docentes.

Ao final desta reunião também foi possível identificar que os professores estavam bem empolgados com a proposta da pesquisa e a possibilidade de trocas de experiências que viriam pela frente no que se referia à preparação conjunta das aulas. Ao mesmo tempo, havia algumas dúvidas sobre como seriam as discussões entre os professores e seus efeitos nas demais reuniões e, especialmente, em sala de aula.

Diante disso, e a partir do iniciado no primeiro encontro, o segundo começou com as boas-vindas e com o ajuste do Plano Provisório de Pesquisa a partir das sugestões de cada professor, que pôde indicar uma disciplina no semestre para ser trabalhada ao longo dos encontros, ou seja, partiu-se da intencionalidade do que ser planejado.

Foi possível a cada professor refletir, associar e ver as possibilidades de trabalho com a perspectiva que ele espera de seus saberes e da teoria. Ainda assim, o professor, por conta da sua experiência acadêmica, estará sempre associando seus saberes da teoria e experiência ao seu trabalho.

Os próprios docentes dedicaram parte deste encontro para detalhar sua trajetória acadêmica e, principalmente, discorrer sobre o que fez com que cada um se tornasse professor e quais fatores são determinantes para uma formação docente em que seja possível (re) construir as práticas pedagógicas. Foi possibilitado observar os mais diversos motivos que levaram à escolha pela profissão e como foram

as primeiras experiências enquanto professor. Nóvoa (1995) afirma que a formação do professor não ocorre como sendo uma construção na qual se acumulam cursos, conhecimentos ou técnicas, mas, sobremaneira, é um trabalho reflexivo e crítico a partir das práticas e da (re) construção permanente da sua identidade pessoal.

Como bem descreve Zabalza (2004), os professores da educação superior são percebidos como pesquisadores no âmbito acadêmico e como profissionais técnicos no âmbito do mercado de trabalho, sendo, portanto, técnicos ou pesquisadores que lecionam por motivos diversos, o que descaracteriza a atividade docente como uma profissão. Este fato representa bem como iniciou a atividade de docência de todos os integrantes do grupo, principalmente pelo fato de nenhum professor ser egresso do magistério e, sim, de áreas como Administração, Economia, Tecnologia em Gestão e Engenharia.

Outro fator importante, destacado por Gatti (2003), compreende a formação do professor no âmbito da pesquisa em alguma área específica em nível de *Stricto Sensu*, que possibilita aprofundar a pesquisa em teorias, campos, objetos e métodos como um movimento para a construção crítica do pensar e do conhecer, e também na construção de formas para socialização deste conhecimento. Assim, temos outra característica deste grupo de professores que iniciou sua docência na Educação Superior após a conclusão do Mestrado: a sua atuação na área de pesquisa de sua formação neste nível.

O encontro também ficou marcado pelo estudo do Projeto Pedagógico do Curso e pelo Projeto Pedagógico Institucional, o que leva a uma compreensão do que se pretende desdobrar pedagogicamente em sala de aula, buscando a formação pautada nas diretrizes institucionais sobre a Educação e nas diretrizes para a preparação profissional do estudante, ante a responsabilidade deste grupo de professores.

3.1.3 Terceiro encontro: ciclo 1 – ideação

O terceiro encontro iniciou com a apresentação da disciplina de cada um dos seis professores do curso de Administração escolhida para a pesquisa, detalhando seu conteúdo e caracterizando a turma a partir do nivelamento realizado com os estudantes e a localização desta no currículo do curso de Administração.

Essas seis disciplinas escolhidas foram identificadas a partir da DCN e do PPC do curso de Administração, assim caracterizadas: uma disciplina dos Conteúdos de Formação Básica, duas dos Conteúdos de Formação Complementar, três dos Conteúdos de Formação Profissional e nenhuma dos Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias. Elas estão distribuídas na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 – Disciplinas-Ação de Formação Continuada

Núcleo da disciplina	Disciplina	Frequência	%
Formação Básica	Economia	1	17
Conteúdos de Formação Profissional	Gestão da Cadeia de Suprimentos	3	50
	Estratégias de Negociação		
	Pensamento Estratégico		
Estudos Quantitativos e suas Tecnologias		0	0
Conteúdos de Formação Complementar	Seminário de Vivências Empresariais	2	33
	Análise e Interpretação de Dados		
Total		6	100

Fonte: Os autores (2020).

Neste momento, comentou-se sobre os desafios que estão presentes em cada turma, enumerando-se aspectos como os diferentes

perfis, desde diferença de idades entre os estudantes, formação no Ensino Médio, atuação profissional ou não. Nesse sentido, a preocupação dos professores vai ao encontro do que Felicetti e Santos (2018) apontam sobre o desenvolvimento de competências e habilidades, visando a que o comprometimento do estudante, bem como as condições oferecidas na Educação Superior, contribuam para a permanência e sucesso no seu percurso até a integralização do curso.

Nesta direção, a Professora Delta argumentou que estratégias diferenciadas para o ensino podem contribuir para a permanência do curso. Ela exemplificou com a atividade de aplicar a dinâmica do telefone sem fio, para demonstrar que a comunicação de alguma mensagem relativamente simples sofre inúmeras alterações até ser praticamente descaracterizada por conta das diferenças entre as pessoas, e que para atenuar essa dificuldade deve buscar diferentes alternativas de práticas em suas aulas; *“penso que devemos ir além do conteúdo [] a prática convence”* (Professora Delta).

Essa prática relatada pela Professora Delta, além de comprovar empiricamente o conceito, proporciona um ambiente favorável ao surgimento de relações que incentivem a interação entre os estudantes e entre os estudantes e o professor, fato que Cabrera e La Nasa (2008) destacam como tão importante quanto o ensino, no qual está o objetivo da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

A Professora Delta declarou que sempre busca demonstrar as teorias com exemplos práticos para que os estudantes possam compreender a aplicação, e está sempre atenta ao emocional da turma, destacando perceber tipos de inquietações, sinais de desmotivação e cansaço. Desta forma, essa estratégia, utilizada pela professora, vai na direção da perspectiva de Pozo e Crespo (2009), que abordam o aprendizado não somente pela perspectiva didática, mas também pela psicológica, lembrando que ambas são complementares e se exigem mutuamente.

Esta percepção, apontada pela Professora Delta, tem fundamentação em sua atuação profissional na área do desenvolvimento humano, na qual se destacam as técnicas de *coach* e de comunicação, além da própria formação, que tem ênfase na área de gestão em pessoas. Por outro lado, a Professora Gama entende que ocorre certa falta de maturidade por parte dos estudantes, pelo menos em sua disciplina, localizada no início do curso com calouros. Ela ainda relata ter utilizado para abordagem teórica um trecho de um filme com o qual iniciaria uma discussão, mas se deparou com um estudante que questionou algo totalmente descontextualizado do que tinha sido reproduzido, fato que deixou a professora triste.

Ainda sobre o mesmo relato, a Professora Delta pontua que um desafio ao docente está em promover a motivação da turma para um melhor ambiente de interação e, ao mesmo tempo, sensibilizar os estudantes para que as aulas sejam mais desafiadoras. Dessa forma, declara, *“como professora vejo que tenho uma responsabilidade grande em ser inspiração para os estudantes”*.

O Professor Alfa, então, inicia uma reflexão sobre a possibilidade de o estudante ter consciência sobre sua melhor forma de aprender e, assim, ter a capacidade de propor alternativas. Nesta direção, Felicetti e Giraffa (2008, p. 6) sustentam que

[...] É importante ensinar o aluno a identificar seu modo pessoal de aprender. Existem alunos que aprendem mais ouvindo, outros escrevendo e outros visualizando. Enfim, cada um possui um estilo personalizado em função de suas aptidões naturais. Justamente esta variedade de estilos deve ser percebida pelo professor, a fim de que seus materiais permitam que alunos com estilos diferentes vivenciem situações diferenciadas, oportunizando a estes conhecerem-se para poderem desenvolver o seu método particular de estudo.

O Professor Zeta concordou com o Alfa, sugerindo que é possível verificar os estilos de aprendizagem e buscar adequar as práticas

para uma personalização de atividades neste sentido. O Professor Zeta complementa: *“na maioria das vezes conseguimos visualizar na expressão, no olhar aquele estudante que está confuso ou aquele que está acompanhando e entendendo a explicação”*. O Professor Épsilon declarou que é possível identificar essas preferências, relatando que, mesmo informalmente, os professores podem buscar um *feedback* a cada aula. O Professor Beta, porém, entende ser inadequado, dado o número alto de estudantes em sala de aula com cerca de 50 pessoas, quando ele considera muito difícil identificar essas preferências e estilos de aprendizagem mais individualizados e, ainda, dificuldade em oferecer práticas que atendam a todos. O Professor Beta assevera: *“acho que nem todos os estudantes se sentem à vontade em fornecer esse tipo de informação ao professor [...] talvez seja necessário provocar, perguntar”*.

Por certo, conhecer os estilos de cada aluno mostra-se árduo, entretanto o professor pode utilizar-se de diversas práticas, de modo que eles possam contemplar diferentes estilos, conseguindo, assim, atender, mesmo que em menor proporção, todos os estudantes da turma.

Nesta acepção, o Professor Alfa relata que estas diferenças podem favorecer a utilização de diversas estratégias a serem adotadas em sala de aula para que se possa contemplar as preferências ou estilos presentes junto aos estudantes. Ainda, o professor exemplifica a prática adotada em sala de aula com uma leitura de capítulo de um livro com conteúdo reflexivo sobre determinado conteúdo. Quando se iniciou o debate em sala de aula, houve uma participação expressiva dos estudantes, o que provocou surpresa no Professor Alfa naquele momento. Ao refletir no grupo, ele pôde concluir que, ao demandar aos estudantes a atividade, tinha expectativa baixa em relação ao cumprimento da tarefa, mas, ao solicitá-la, o professor observou que a linguagem utilizada estava coerente e acabou realizando uma breve contextualização, ressaltando a importância daquela leitura, o que pareceu ser compreendido pela turma.

A Professora Gama avalia que a falta de interesse dos estudantes desmobiliza a turma e o professor, mas busca mostrar para eles que o processo de conhecimento é doloroso. Em outras palavras, para aprender exige-se do estudante esforço, comprometimento e dedicação de tempo nas atividades propostas no curso (FELICETTI, 2011). O grupo de professores conclui que realmente não existem atalhos, embora tenha sido destacado pelo Professor Beta que alguns estudantes possuem conhecimentos e experiências mais construídos do que outros colegas, o que leva o docente a buscar um nivelamento para que possa trabalhar os conteúdos de forma a cumprir a ementa da disciplina e atender à expectativa da turma. Observa-se, aqui, que, para além de um nivelamento, é possível a organização de atividades em grupo, nas quais os estudantes mais “adiantados” podem auxiliar o professor, ajudando seus colegas. O trabalho em grupo, quer seja em sala de aula ou fora dela, “[...] oportuniza a consolidação da aprendizagem e o desenvolvimento do ser como um todo, pois nessa situação de aprendizagem há a socialização de conhecimentos e de experiências”; neste caso entre os próprios estudantes (FELICETTI, 2012).

Assim, a Professora Gama relembra que o objetivo de formação está na construção enquanto pessoa para aumentar a capacidade já apresentada pelos estudantes, o que foi reforçado pelo Professor Alfa, no sentido de questionar os pressupostos desta geração de estudantes que está na Educação Superior e quais as características das próximas gerações. O Professor Alfa relata: “*dizem que estudantes apresentam naturalidade com a tecnologia por nascerem na geração digital, mas muito disto eles não sabem sobre questões mais técnicas, como, por exemplo, dominar uma planilha Excel*”. Verifica-se, aqui, uma preocupação que os professores têm quanto a atuar na “construção progressiva da autonomia do estudante, através da ampliação contínua do autoconhecimento e da apreensão de saberes essenciais à sua atuação como profissional sujeito da realidade na qual atuará” (ANASTASIOU, 2014, p. 23).

Por outro lado, o Professor Zeta comentou que esses ciclos de formação observados na Educação Básica trarão mais diferenças na geração que chegará à Educação Superior nos próximos anos, principalmente pelas abordagens mais tecnológicas e comportamentais, com estudos em empreendedorismo, por exemplo. Com isso, precisaremos sempre observar as constantes mudanças deste novo estudante, principalmente quando, na Educação Superior, estão não apenas estudando, mas trabalhando além de cursar a universidade.

Sobre esta característica, o Professor Épsilon destaca que para textos e capítulos teóricos vem adotando uma prática de disponibilizar 30 minutos para que os estudantes realizem a leitura do material com o objetivo de garantir que todos o leiam. O Professor Alfa reforça que sabe que nem todos os estudantes leem o material previamente, e o Professor Beta concorda que muitos alegam não ter tempo por conta do trabalho e outras responsabilidades.

Além disso, o Professor Épsilon citou seu exemplo adotado como prática pedagógica sobre manter um repositório de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em semestres anteriores para subsidiar as novas produções. Com isso, o Professor percebe e consegue demonstrar uma evolução em certos aspectos, fornecendo um importante subsídio que compõe seus saberes da teoria e da experiência.

O Professor Beta também adota prática similar nos relatórios das turmas anteriores como base para leitura nas turmas. A Professora Delta informou que tem como prática acompanhar a evolução do aproveitamento a partir do relato dos próprios estudantes, que sinalizam crescimento em determinadas competências e conhecimentos. Assim, o Professor Beta e o Professor Zeta afirmam que, na próxima atividade de leitura com os estudantes, também irão disponibilizar um tempo na aula para que eles façam a preparação a partir do material, não contando com a leitura prévia fora do espaço áulico, como estava planejado.

Com estas reflexões encerra-se o encontro, com o Professor Alfa mencionando que estas conversas podem ser utilizadas para compartilhar os relatos do grupo a fim de sugerir práticas a serem adotadas. Também nesse sentido, o estudante, como centro das discussões nessa etapa de Ideação, promove reflexões para que esse desvendar de perfil, preferências, motivações e expectativas, sejam considerados de forma fundamental ao planejamento das aulas, não apenas nas escolhas de práticas de ensino, mas em instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Para conhecer seus estudantes, a Professora Delta relatou aplicar dinâmicas de apresentação individual nas turmas para “quebrar o gelo” e identificar informações pessoais, como a idade, expectativas na disciplina e experiências profissionais, para traçar um perfil da turma. Nessa dinâmica, a Professora Delta lembra: *“procuro observar os traços e as habilidades de comunicação e relato tudo nas minhas anotações para que isso seja trabalhado ao longo das aulas”*.

Dessa forma, os demais professores afirmam adotar atividades similares, porém mais como uma forma de integração entre os colegas e um nivelamento informal sobre os conteúdos da disciplina. Seguindo essa linha, o Professor Zeta apresentou um formulário que utiliza nas primeiras aulas do semestre para conhecer a turma via *Google Forms*, e os estudantes fazem o preenchimento com suas informações pessoais e profissionais. Ainda, o Professor Zeta acrescentou: *“os estudantes, ao declarar suas expectativas com o curso e com disciplina, são convidados a refletir sobre sua trajetória e informações pessoais; como os seus hobbies e gostos pessoais podem criar oportunidades de vínculos”*.

O grupo de professores pediu compartilhamento destas perguntas para que pudessem ser discutidas como ação e aplicar aos estudantes, uma vez que o semestre estava no início. Foi acordado que estas informações iniciais podem subsidiar o professor para decidir sua abordagem e práticas, bem como nivelar os conhecimentos da turma.

Após análise, o grupo decidiu ser possível aplicar esse questionário nas turmas mesmo que as aulas tivessem iniciado, e que tais informações poderiam contribuir para subsidiar o planejamento das aulas.

Quadro 6 – Perguntas para *Conhecendo a Turma*

Perguntas	Categoria
1. Seu nome?	Discursiva
2. Trabalha? Com o quê?	Discursiva
3. Qual seu principal hobby?	Discursiva
4. Qual seu curso? Por que a escolha?	Discursiva
5. Qual o ano de ingresso no curso? Foi sua primeira opção?	Discursiva
6. Qual a expectativa e o que pretende com o seu curso?	Discursiva
7. Qual a expectativa com a disciplina?	Discursiva

Fonte: Os autores (2020) a partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

As perguntas constantes no quadro 6 constituíram o questionário que foi aplicado em suas turmas nas primeiras aulas. O grupo decidiu que os resultados não precisariam ser discutidos em conjunto, porém ficou clara a importância de um levantamento com as informações dos estudantes, essencial para que as abordagens, estratégias e práticas do professor considerem o cenário da turma. As informações de identificação, trabalho e *hobby* podem revelar assuntos para que o professor faça algum tipo de abordagem que crie um ambiente favorável ao diálogo, como bem destacou a Professora Delta, quando propôs: *“saber onde os estudantes trabalham pode criar estratégias de conexões dos conteúdos da aula com suas realidades e ainda provocar a participação deles com exemplos reais*. Em outras palavras, o instrumento aplicado proporciona ao professor conhecer um pouco mais sobre seus estudantes e, assim, melhor delinear suas aulas.

Além disso, outros destaques foram as perguntas referentes às expectativas dos estudantes com o curso e com a disciplina, o que novamente pode orientar o professor no sentido de considerar o que

é esperado pela turma no semestre. Ainda, o Professor Alfa destacou que os professores também possuem expectativas, e isso deve ser levado em conta na ambiência da turma, e relembrou: *“comecei a disciplina com uma determinada expectativa e no terceiro dia de aula recebi uma ouvidoria (de reclamação); isso me deu um banho de água fria”*.

Assim, uma pesquisa de levantamento com a turma pode sugerir subsídios aos professores para as aulas iniciais e ser a referência para todo o semestre, aliados ao que o docente possui em seus saberes da experiência que determinam sua expectativa, variando entre os semestres. Gauthier *et al.* (2006) propõem avaliar as necessidades dos estudantes, buscando, ainda, compreender sua capacidade de assimilação dos conteúdos e suas concepções e condições de estudo para favorecer a aprendizagem.

3.1.4 Quarto encontro: ciclo 1 – plano de ação

O quarto encontro iniciou retomando reflexões dos professores a partir das práticas planejadas e observadas em sala de aula na semana anterior. O grupo foi orientado a elencar, utilizando *post-its*, as práticas adotadas em sala de aula a partir dos seus repertórios e experiências, classificando-as como: (i) práticas que funcionam; (ii) práticas que não funcionam; e (iii) práticas que poderiam funcionar.

Dessa forma, individualmente os professores elencaram práticas nesses quadros e, enquanto isso, algumas reflexões emergiram. O Professor Alfa comentou que decidir sobre a prática é uma questão que está sempre presente no seu pensar docente, destacando: *“busco conversar com outros professores sobre o conteúdo e buscar alguma referência nas aulas que tive enquanto discente”*. Ele segue com um exemplo de aula enquanto cursava a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na qual o professor orientava leituras de jornais de circulação

nacional que seguiu como hábito após a conclusão do curso, uma vez que permitia a atualização constante do conteúdo relacionando à atualidade e, agora, procurava replicar nas suas aulas, incentivando seus estudantes a fazerem o mesmo.

Nessa mesma linha, o Professor Épsilon destacou que sempre busca pensar como a próxima aula pode ser melhor, sustentando: *“acredito que todos (estudantes) fiquem com expectativas sobre cada aula e a mesma coisa acontece conosco para também tornar cada semana mais atrativa”*. As diferentes atividades que podem ser incorporadas às aulas dispõem aos professores planejar um conjunto de estratégias para que essa diversificação atue positivamente para despertar e manter a atenção dos estudantes.

O Professor Zeta relembra que a tendência natural dos professores será replicar as práticas com as quais tiveram contato como estudantes, e, a partir deste ponto de vista, considera adequado fazer parte do seu repertório, *“principalmente com professores que admirávamos ou disciplinas que criamos algum vínculo pessoal ou profissional”*.

A dinâmica de práticas seguiu com cada professor apontando e explicando-as. Essa rodada de explicações mostrou práticas idênticas ou semelhantes, sendo classificadas como concomitantes, observando-se como funcionam para alguns e como não funcionam para outros, dentro do grupo de professores. Uma das conclusões nessas diferentes compreensões foi que as práticas dependem da sua aplicação, considerando a contextualização da disciplina e o momento no plano de aula. Também está afetada pelo entendimento dos estudantes; portanto uma mesma prática pode funcionar em certas ocasiões e, em outras, não. O grupo concordou que algumas situações podem levar o professor a superestimar os estudantes em termos de conhecimento, sem contar que eles possuem experiências diversas, e nas mesmas situações os professores subestimarem os interesses e os sentidos de aprendizagem.

Um dos elementos que pode ser destacado é o uso do celular, que ora é identificado como objeto de distração e ora pode ser adotado como ferramenta para aproximar o estudante de leituras, vídeos e aplicativos para favorecer o aprendizado. Em diversas situações, observadas pelo grupo, existem atividades mais lúdicas que podem empregar estes recursos ou, até mesmo, a criação de ferramentas para professores aplicarem em sala de aula.

Na discussão destacou-se que os professores devem conversar com seus pares para compartilhar práticas que sejam exitosas e verificar as condições para que possam ser adaptadas para outros tipos de situação. A Professora Gama comentou ser pertinente algum tipo de manual de práticas com sugestões de metodologias ativas, materiais de referências e outros recursos para colaboração entre os professores de mesmas disciplinas. Para a Professora Gama, esse material poderia *“partir de algo que identificasse questões pertinentes aos cursos nem que fosse a partir de elementos visuais comuns e sugestões para práticas de sala aula, por exemplo”*.

O grupo concordou, destacando, na fala do Professor Beta, que, mesmo que a prática tenha de ser adaptada de acordo com a ementa da disciplina, traria relevantes elementos para sugerir atividades e abordagens, cabendo ao professor delinear o contexto e as características da turma a partir do perfil dos seus estudantes. A Professora Beta afirma que *“facilitaria para dizer ao professor como trabalhar melhor a aula”*, o que parece ser diretriz entre os projetos pedagógicos e as práticas da sala de aula.

Destaca-se a trajetória que o professor possui com a replicagem de práticas que gostava enquanto estudante, evitando, hoje, no exercício da docência, aquelas que vivenciou, mas que não resultaram serem positivas segundo seu gosto. Esta preferência estabelece os critérios para elaboração do repertório de cada docente, seguido pelo resultado que cada prática está tendo ao longo de suas realizações. Além disso,

entende-se que disciplinas que tenham estudantes calouros e estudantes veteranos, bem como disciplinas compartilhadas com outros cursos, e até mesmo interesses distintos por parte dos estudantes, tornam-se um desafio no desenvolvimento das práticas em sala de aula.

Outro aspecto observado na discussão do grupo consiste na busca pela inovação em práticas pedagógicas, o que é favorecido pela heterogeneidade do grupo de professores no planejamento destas práticas, bem como na trajetória e experiência dos estudantes com as diferentes práticas e com os diversos professores ao longo do curso. O Professor Alfa destaca que *“os estudantes terem em sua formação diferentes professores com diferentes abordagens em diferentes conteúdos, possibilitará um processo de formação mais completo.”*

Assim, os professores, ao depararem-se com a questão sobre as melhores práticas ou práticas mais exitosas de sala de aula, entenderam como uma lacuna por parte da IES, que deixa de sugerir ou indicar estratégias e práticas a serem adotadas pelos docentes, mesmo que alguns parâmetros estejam descritos no Projeto Pedagógico Institucional. Segundo a Professora Delta, *“está muito amplo, por exemplo, trata os perfis de estudantes, mas sem indicar como fazer isso”*. Este aspecto encontra fundamentos de estes professores terem se tornado docentes em exercício, e contam com as formações oportunizadas pelas Instituições nas quais atuaram, entendendo que essa formação e apoio devem ser constantes. Para Denicol Júnior *et al.* (2018, p. 274), o ambiente institucional necessita favorecer dinâmicas que priorizem metodologias capazes de contribuir com *“a resolução de problemas a partir da mobilização de diferentes conhecimentos.”*

Desse modo, uma das questões desta fase de formulação do problema é a reflexão sobre a prática docente, que pode ser em pares ou pequenos grupos de professores. Com isso, pode-se destacar que o grupo elencou como possíveis benefícios o compartilhamento de práticas exitosas que poderiam ser registradas em um repositório, manual,

E-book ou similar, para que os docentes pudessem buscar referências e inspirações para seus planejamentos de aula. Outro benefício apontado é uma articulação consistente de abordagens a partir de reuniões no início e ao longo do semestre para um planejamento conjunto das aulas do curso, criando atividades entre as turmas e definindo materiais de estudos, padrões de *slides* e projetos interdisciplinares. Percebe-se, aqui, a necessidade de o conhecimento se desenvolver em um contexto de experiências reais, sendo permeado por reflexões e situações próprias do dia a dia do professor, ou, como postula Nóvoa (2009), a profissão docente necessita ser constituída dentro da profissão.

No que se refere aos estudantes, o grupo identificou, também, questões-chave para essas práticas docentes, como a inserção da turma ao objetivo que determinada disciplina tem no curso para identificar as expectativas, experiências e conhecimentos existentes; decidir como atuar nos interesses diferentes e comuns da turma; e acompanhar o comprometimento da turma com as práticas propostas, considerando o estranhamento ao conteúdo e a frustração do aprendizado. Nesta direção, Lourenço, Lima e Narciso (2013) afirmam que cabe ao professor pavimentar uma formação integral ao estudante que seja além da formação técnica específica, mas abordando, na formação do futuro profissional da Administração, dimensões políticas, sociais, culturais e humanas.

Também foi destacado que nem sempre o que foi apontado pelos estudantes se reflete na prática, principalmente ao serem confrontados com exercícios que desafiem estes conhecimentos. A tendência do professor, então, é a aula tradicional para apresentar o conteúdo e demonstrar sua aplicação. O Professor Alfa exemplifica: *“pergunto para a turma o nível de conhecimento ao Excel e afirmam terem conhecimento, mas se revela muito básico, insuficiente para as atividades da disciplina quando da aplicação deles”*.

O Professor Épsilon comenta que os conteúdos de jornais e revistas, preparados por ele, também repercutem como novidade

aos estudantes, e o que era para ser material complementar passa a ter um ponto central para subsidiar discussões e atividades práticas. O Professor Épsilon, no entanto, relembra que reserva, em suas aulas, 30 minutos para que esta leitura do material ocorra em aula, uma vez que outras tentativas, disponibilizando com antecedência para uma leitura prévia, não foram satisfatórias, sendo alegado, por grande parte da turma, a indisponibilidade de tempo.

Com isso, o grupo de professores comentou que determinadas práticas podem ser combinadas e funcionar, mas depende de como estão planejadas e se elas podem ser compreendidas pelos estudantes. O Professor Épsilon citou, como exemplo, uma prática envolvendo celulares para acesso a uma ferramenta *on-line*, porém deparou-se com estudantes sem acesso à internet em seus aparelhos, o que necessitou ajuste empregando o uso de *notebooks*.

Desta forma, encerra-se o encontro também com dúvidas sobre o que pode ser considerada uma aula de sucesso ou práticas exitosas, se existem indicadores de satisfação dos estudantes e como avaliar essa percepção. Como o professor pode ter uma autocrítica ou avaliação das práticas adotadas usando o próprio grupo para um debate dos resultados? Outra consideração que encerra a etapa de formulação do problema está na criação deste espaço para registro e consultas de práticas, bem como a possibilidade para o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem o aprendizado em sala de aula.

O Plano de Ação do Ciclo 1, sistematizado no Quadro 7, portanto, buscou orientar a preparação de práticas para a sala de aula, ou seja, um plano que pudesse ser construído em um alinhamento a partir do que o grupo compreende como problema, e de que forma os professores buscam alternativas para resolvê-lo.

Quadro 7 – Plano de Ação do Ciclo 1

O Quê?	Quem?	Por quê?	Quando?	Como?
Preparação da prática da aula	Todos	A intencionalidade nessa preparação	Pré-aula	Diário de Bordo
Aplicação da prática	Todos	A prática realizada	Aula	Diário de Bordo
Registrar percepções no Diário de Bordo	Todos	As percepções servirão como base para as reflexões no grupo	Pós-aula	Diário de Bordo

Fonte: A partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

3.1.5 Quinto encontro: ciclo 1 – acompanhamento

O quinto encontro reuniu o grupo de professores para os relatos das primeiras práticas adotadas em sala de aula a partir das discussões quanto aos problemas da fase anterior. A etapa de Acompanhamento reuniu os principais apontamentos do diário de bordo que os professores construíram individualmente, reportando suas percepções nas aulas anteriores.

Entende-se que uma intenção clara quanto ao observado e reportado pelos professores, possibilitou maior atenção ao que normalmente trata-se do cotidiano, e que, muitas vezes, pode passar despercebido. O planejamento da aula, portanto, realizado pelos docentes do grupo da pesquisa, ao considerar a expectativa diante de um resultado esperado, aprimora a percepção da atuação do professor bem como os efeitos observados em seus estudantes.

Como o Professor Zeta relatou, uma dinâmica aplicada com um teste individual para priorização de determinados itens numa situação adversa, posteriormente a esta priorização, teria de ser discutida em um grupo menor para, então, criar uma lista coletiva, e, ao final, estes resultados seriam comparados com o gabarito para verificar o desempenho

individual e coletivo, tratando conhecimentos gerais, habilidades de comunicação, negociação e relacionamento. O Professor Zeta relatou que houve algumas dificuldades de entendimento por parte dos estudantes, mesmo que as instruções estivessem claras, mas isso foi facilmente resolvido quando as dúvidas foram esclarecidas por ele.

A Professora Delta apresentou um estudo de caso que buscou trabalhar a percepção dos estudantes quanto a um dilema em alguma situação cotidiana bem explorada na mídia naquela semana, e o que pôde observar foi que alguns estudantes sequer sabiam do fato, e também as opiniões diferentes emitidas por calouros traziam, aparentemente, menor criticidade, e veteranos assumiam posturas mais definitivas neste dilema. A Professora Delta relatou que na manifestação dos veteranos foi possível observar que os calouros estavam atentos e buscando possivelmente referências junto aos mais experientes e também pela mediação realizada pela docente, pois *“enxergam também no professor um espelho do seu futuro”*.

Outro relato vem da Professora Gama, que utilizou um vídeo para prática com um assunto referente à disciplina, seguida por algumas perguntas direcionadas aos estudantes, mas o resultado foi abaixo do esperado, pois a discussão foi muito rasa e pautada por informações sem qualidade. A Professora Gama comentou: *“inclusive um estudante fez uma colocação totalmente desconexa com o que havia sido apresentado no vídeo, me deixou triste”*.

A partir disto, o grupo também refletiu sobre como a Instituição de Educação Superior e os demais professores estão incentivando os estudantes a frequentar a biblioteca para buscar jornais e revistas, além dos livros. Comentou-se, ainda, que o acesso por um tipo de informação, que foi facilitado pela tecnologia, não auxilia o aprendizado por conta da origem e qualidade desta informação, que, muitas vezes, é insuficiente para formar uma base crítica ou, até mesmo, incorreta, pautada por equívocos ou intenções erradas de quem as produziu e as distribuiu.

Também foi apresentado pelo Professor Épsilon a prática de disponibilizar como fontes de consultas alguns trabalhos desenvolvidos por outros estudantes dos semestres anteriores à disciplina. O Professor Épsilon informou não identificar os estudantes autores e, ainda, referenciou trabalhos incompletos ou sem a devida correção, justamente para que esses erros possam ser percebidos pela turma atual e que se mostra muito efetivo, levando igualmente trabalhos desta turma para futuros semestres.

A Professora Delta apresentou uma prática na qual os estudantes possuem 15 minutos para uma exposição de tema livre no formato de conferência, focando, principalmente, nas competências de comunicação e habilidades, como planejamento, controle do tempo, argumentação e oratória. Segundo a Professora Delta, é uma prática consagrada de semestres anteriores, desenvolvida, também, por outros professores, e já esperada pelos estudantes quando cursam esta disciplina.

O Professor Beta detalhou uma prática usando a sala de aula invertida, ao disponibilizar o conteúdo em quatro tópicos, indicando textos e vídeos para que os estudantes, em grupos, preparassem e apresentassem no formato de seminário. O Professor Beta reservou cerca de 40 minutos da aula para a exposição dos tópicos iniciais, seguindo para a finalização e apresentação dos seminários, colocando que *“surpreendentemente os resultados foram bons em termos do conteúdo apresentado e, também, o feedback da turma foi positivo”*.

O grupo concordou que todas as atividades propostas em sala de aula devem possuir alguma pontuação para motivar o estudante, não apenas na prova do bimestre. Outro aspecto positivo em dividir a nota nas atividades possibilita avaliar o processo de aprendizagem e não apenas um único registro, embora todos os docentes do grupo adotem duas provas no semestre.

O Professor Alfa relatou que sua prova possui questões de múltiplas escolhas segundo o padrão do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), inclusive usando questões de edições anteriores que tenham referência na disciplina e no conteúdo que o estudante tem em sua trajetória. A Professora Gama destaca que utiliza, ainda, gráficos para que sejam interpretados, e apresenta textos jornalísticos para questões discursivas. O Professor Épsilon também coloca questões padrão do Enade, mas busca apresentar outros formatos, como perguntas e respostas, procedimentos e breves relatos, para que sejam corrigidos pelos estudantes. A Professora Delta desenvolve uma prova com questões de múltipla escolha com uma grade para preenchimento das alternativas corretas, mas a ênfase maior está na prática de conferência apresentada individualmente pelos estudantes. O Professor Zeta adotou a construção de relatórios e uma avaliação com questões de múltipla escolha e resolução de um caso para ensino. O Professor Beta igualmente utiliza questões do Enade, concursos públicos e elaboração própria na prova da disciplina que estava ministrando.

Como outras atividades avaliativas, o grupo concorda que consegue aferir melhor o conhecimento dos estudantes se aplicar diferentes instrumentos de avaliação ao longo do semestre, e usa tanto avaliações individuais quanto em grupo para que sejam mais efetivas também nas competências e habilidades previstas. O formato da prova foi compartilhado no grupo, e professores com questões de múltipla escolha incluíram nos seus instrumentos o quadro de preenchimento da resposta, padronizando o modelo conforme a IES dispõe em um sistema para gerenciamento de provas. O sistema da IES, por sua vez, não apresenta nenhum recurso que possibilite interação entre professores, mas, sim, para automatizar a construção da prova e o processo de impressão.

O Professor Épsilon tem planejada uma atividade avaliativa, em um espaço multiuso da IES, para que estudantes em grupo possam apresentar seus pré-projetos da disciplina com a alternativa de utilizar

projeção, sendo avaliados pelos próprios colegas na clareza, consistência e elaboração da proposta, compondo a nota do bimestre. O grupo achou uma ótima ideia esta avaliação compartilhada para responsabilizar os estudantes ainda mais na capacidade crítica, sendo isso uma prática a ser estudada pelos demais docentes para ser efetivada no segundo bimestre das suas disciplinas.

O Professor Alfa apresentou um trabalho compartilhado a partir de uma planilha *Google*, e informou ter reunido os estudantes com seus *notebooks* e celulares para resolver os exercícios ao mesmo tempo em um único documento digital. O Professor Alfa afirmou ter sido muito desafiador, mas que superou as expectativas e, seguramente, fará novamente esta dinâmica em outras ocasiões.

O Professor Zeta informou que tem previsto, para o segundo bimestre, a construção de um caso para ensino em grupo que depois será aplicado aos próprios colegas na turma. Para os relatos deste encontro decidiu-se que será feito no *Google Documentos*, em arquivo coletivo, e, após a aplicação, será disponibilizado um formulário de avaliação para que os próprios estudantes avaliem o trabalho dos colegas.

O Professor Alfa contribuiu prevendo em suas aulas pelo menos um momento na biblioteca para que os estudantes possam pesquisar em bases consistentes, pois a tendência da busca nas redes sociais ou fontes frágeis não pode ser o caminho de aprendizagem na educação superior. O próprio docente lembra que as instituições estimulam a frequência na biblioteca e, em certo momento, incentivaram os professores na utilização de recursos, como o *PowerPoint*, numa forma de resumir os conteúdos e tornar a exposição mais atraente com técnicas de *storytelling*, por exemplo.

Outra contribuição veio do Professor Épsilon, inicialmente com as dúvidas se os estudantes podem elencar os meios pelos quais preferem aprender e se isso seria efetivo; algo como: “*Como eles (estu-*

dantes) *gostariam de ser ensinados?*” O grupo discutiu que existem ciclos de estratégias de ensino que mudaram muito nos últimos anos, seja pela adoção da tecnologia e da própria geração de estudantes, com alguns traços diferentes, seja no acesso à educação, por exemplo. Outra situação que corrobora esta percepção são as próximas gerações de estudantes que estão sendo preparadas na Educação Básica de forma diferente nestes últimos anos, e uma destas características é a facilidade de acesso a todo e qualquer tipo de informação.

Novamente quanto à tecnologia, o Professor Alfa destaca o *Google For Education*, com inúmeras ferramentas, como processador de texto, planilhas e apresentação, que vem substituir o que se tinha com o pacote *Microsoft Office*, que a IES buscou adotar justamente para vincular as metodologias ativas com o *Google*, mas isto ainda é uma barreira, pois nem todos os estudantes dominam tais recursos ou têm internet disponível fora da universidade, enquanto os professores estão sendo capacitados e certificados sistematicamente pela Instituição.

Com os relatos, algumas reflexões ficaram em torno do próprio *como fazer* diante de toda esta mudança, uma vez que novas abordagens e modalidades colocam muita ênfase nas ferramentas de tecnologia e informação; portanto, o próprio professor precisa compreender seu novo espaço. Conforme o grupo, a prática docente está inserida no processo de formação do profissional hoje estudante, com a necessidade de a sala de aula refletir o que está sendo demandado pelo mercado, que também está sob os mesmos aspectos de mudança. Assim, questões como a importância da titulação em determinado curso e a notabilidade desta ou outra disciplina, precede as reflexões para o planejamento e aplicação das práticas docentes.

O grupo destacou, ainda, a trajetória de cada professor que apresenta diferenças entre seus pares, passando por experiências e percursos distintos, e isto oportuniza que um simples bate-papo coletivo possa ser mais um espaço formativo continuado destes docentes.

O encontro encerrou com uma questão sobre que tipo de formação os professores estão buscando proporcionar e como isto reflete na própria formação deste professor. O conhecimento da matéria parece, ao grupo, algo mais facilmente obtido pelo docente que, desde sua formação inicial, aprendeu como aprender, mas as formas de ensinar, como se comunicar, como agir na motivação e comprometimento dos estudantes, ainda têm uma lacuna de certa forma.

Outro ponto observado ao final desta etapa foi a satisfação que os professores tiveram em compartilhar suas práticas adotadas na aula anterior, o que oportunizou a contribuição dos colegas professores, destacando uma abordagem pedagógica bem-constituída e com elementos de solidez. Ou seja, nenhum relato apresentado causou estranhamento, mas aproximou ainda mais os integrantes do grupo, que puderam reforçar seus laços profissionais e pessoais. Percebe-se que, a partir deste momento, as trocas e interações entre os docentes vão além das próximas reuniões semanais desta pesquisa.

Assim, uma necessidade para o grupo está em buscar o registro destas interações, seja em compartilhamento de práticas, materiais ou ideias para a construção da memória deste grupo. Surge, portanto, um documento de texto chamado Repositório de Práticas, que será retomado nos próximos ciclos.

Desta forma, encerrou-se o último encontro destinado à etapa de efetivação da ação, que conclui o plano de execução a partir de todas as discussões com o objetivo de buscar realizar as práticas apresentadas pelos colegas combinando com suas próprias. Neste momento observa-se o professor reflexivo em suas práticas (SCHÖN, 2007) e os professores planejando colaborativamente, apresentando e sugerindo práticas exitosas, detalhando o que funciona e como poderia ou não funcionar no contexto da disciplina do colega. O planejamento acertado pelo grupo encerra o primeiro bimestre com a aplicação das provas e partindo para a etapa final da fase de execução. O grupo, então,

começou a verificar que as disciplinas escolhidas como participantes da pesquisa tinham diversos estudantes em comum, e, essa definição de sujeito, parece adequada para a execução e avaliação da ação.

Neste Ciclo 1 foi possível comprovar o que Thiollent (2011) afirma sobre a principal característica deste tipo de pesquisa social de base empírica, na qual se constrói um problema que passa a ser coletivo. Assim, a resolução para esse problema mobiliza, de forma cooperativa ou participativa, um grupo intrinsecamente impactado ou de interesse ao fato explorado.

Os encontros do Ciclo 1 também confirmaram o que apontam Picheth, Cassandre e Thiollent (2016), quando novos significados passam a existir na situação vivenciada por conta das influências dos participantes. Ou seja, o grupo de professores, nesse protagonismo característico e possibilitado pela construção e reconstrução dos métodos e técnicas de pesquisa, confirmará uma ação transformadora quanto aos rumos da prática e da própria investigação.

3.2 CATEGORIA *A PRIORI* CICLO 2

O Ciclo 2 apresenta uma única mudança estrutural do ciclo anterior: a ausência da etapa de Adesão já superada, porém inicia com uma abordagem muito mais ampla do que na primeira espiral. Inicialmente, o grupo de professores associou seu trabalho realizado com um processo de formação, como bem destacam Thiollent e Colette (2014), por conta da proposta metodológica com a transição sequencial entre a investigação do contexto, atores, necessidades e expectativas para a programação de uma ação educacional.

Assim, esse segundo ciclo estabelece o ponto de partida para a nova investigação, tendo em mente a ação educacional admitida

anteriormente de forma a retroalimentar as etapas a seguir. O Diagnóstico encontra um novo contexto afetado pelas ações instituídas pelo grupo, o que estabelece um conhecimento acumulado no percurso e uma perspectiva que confirma seu protagonismo e a responsabilidade enquanto transformadores da realidade no sentido da resolução do problema coletivo enfrentado.

Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 8) destacam, ainda, que “o conhecimento teórico gerado dentro de uma perspectiva epistemológica intervencionista resulta do engajamento nos esforços de mudança dialógicos e práticos”. Assim, a etapa de Ideação admite uma maturidade nas possíveis ações a partir da subjetividade e da heterogeneidade dos professores pertencentes ao grupo, com seus saberes diversos e laços emocionais ainda mais fortes na continuidade dos encontros.

3.2.1 Sexto encontro: ciclo 2 – diagnóstico

O sexto encontro iniciou com as discussões para começar o segundo ciclo da pesquisa para um novo diagnóstico, com o objetivo de lançar outra abordagem sobre o problema em discussão. Para isso, o grupo de professores sugeriu que fosse contemplado nesse ciclo o processo de avaliação da aprendizagem, que ocorreria nas semanas seguintes.

Com o fechamento do primeiro ciclo da pesquisa, torna-se possível iniciar, a partir deste sexto encontro, a observação das demais oportunidades ou melhorias possíveis de serem executadas no ciclo seguinte. Sobre os impactos observados, identificou-se que os professores demonstraram que essa articulação realizada entre seus pares favoreceu para que as práticas adotadas em sala de aula estivessem mais bem elaboradas por terem sido pensadas coletivamente.

O grupo, no entanto, entendeu ser importante saber se repercutiram nos estudantes essas práticas adotadas em sala de aula. Buscou-se, então, identificar o que já ocorre na IES neste sentido de avaliação e o que poderia ser proposto pelo grupo.

Quanto à avaliação institucional, o Professor Zeta destacou que ela ocorre semestralmente sob a responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IES e que nela são apresentados alguns elementos que podem ser considerados, como a percepção da qualidade apontada pelos estudantes, embora seja mais abrangente em questões de instalações físicas e infraestrutura e gestão. Foi buscado, então, o Relatório do Programa de Avaliação Institucional (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO, 2018) com o recorte do curso de Administração, que apresentou os resultados dos processos avaliativos anuais realizados junto aos estudantes da IES, em específico os indicadores da organização didático-pedagógica que mais se aproximavam da percepção dos estudantes sobre a sala de aula.

O Instrumento da Avaliação da CPA está alinhado ao Questionário dos Estudantes do Enade, e apresenta “uma escala de concordância composta de seis alternativas, vinculadas a números inteiros de 1 a 6, em que 1 expressa o menor nível de concordância e 6 o maior nível da concordância” (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO, 2018, p. 3-4). Assim, estes resultados proporcionam diagnosticar todos os aspectos da organização didático-pedagógica, instalações e infraestrutura física, gestão do curso e atuação docente, considerando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) como o referencial em seus princípios e ênfases, para que seja possível produzir diagnósticos da qualidade da educação promovida pela IES.

Constituem-se objetivos da Avaliação promovida pela IES gerar dados e informações a partir de processos avaliativos como subsídio à tomada de decisão no âmbito da gestão da IES para alcance dos seus objetivos acadêmicos, para melhorias pedagógicas

e administrativas e para o acompanhamento regular e sistemático da missão institucional (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO, 2018).

O Professor Alfa ressalta que esse tipo de avaliação é muito importante, pois oportuniza que o docente possa verificar seu desempenho em sala de aula a partir do que os estudantes compreendem como uma boa aula e o quanto está contribuindo para a formação profissional, mas destaca que: *“não deve ser perguntado aos estudantes se estão gostando da aula, mas outro tipo de pergunta como: se estão aprendendo ou se as aulas estão contribuindo para o seu desenvolvimento”*.

Desta forma, o grupo de professores da pesquisa repassou os indicadores da dimensão da Organização Didático-pedagógica e elencou os mais condizentes com a sala de aula, justificando sua escolha em trazê-lo para a discussão, conforme mostra o Quadro 8.

Quadro 8 – Indicadores da Avaliação Institucional da Organização Didático-Pedagógica

Indicador	Justificativa
1. O curso promove a reflexão da consciência e da conduta ética para o exercício profissional.	Todos os cursos da educação superior devem promover este tipo de reflexão voltada para a preparação ao exercício profissional em sua área.
2. O curso promove o desenvolvimento da consciência ambiental relacionada ao exercício da futura profissão.	Este indicador está associado aos Temas Transversais (Educação Ambiental) e preparação ao exercício profissional.
3. O curso contempla questões relacionadas à inclusão social, defesa e promoção dos direitos humanos e das igualdades étnico-raciais.	Este indicador está associado aos Temas Transversais (...) e preparação ao exercício profissional.
4. O curso contribui para a reflexão das questões relativas à formação humana em suas diferentes dimensões.	As práticas de sala de aula podem explorar inúmeras formas nas questões atitudinais do estudante.
5. O curso propicia experiências de ensino-aprendizagem inovadoras.	Um indicador central, haja vista toda a abordagem atual que busca inovação nas práticas educacionais.

6. O curso oferece oportunidades e estimula o trabalho em equipe.	Indicador que remete a dinâmicas e estratégias de aprendizagem.
7. O curso contribui para ampliar as capacidades de comunicação dos estudantes, nas formas oral e escrita.	Indicador de formação geral que deve permear todas as disciplinas.
8. O curso promove e desenvolve a capacidade de pensar criticamente, de analisar e de refletir sobre soluções para os problemas da sociedade.	Outro indicador central, haja vista toda a abordagem atual que busca formação do profissional orientado ao mercado e sociedade.
9. A organização do curso exige dedicação frequente aos estudos.	Indicador pode apontar o comprometimento do estudante ante o grau de exigência percebido.
10. O curso promove serviços de monitoria para auxiliar os estudantes nas dificuldades de aprendizagem.	Apresenta oportunidades extraclasse que podem contribuir para o estudante com atividades que o auxiliem nos estudos e dificuldades.
11. O curso promove a articulação do conhecimento com as atividades práticas.	Presente nas práticas docentes.
12. O curso propicia conhecimentos atualizados/contemporâneos para o exercício profissional.	Isso deve estar presente em todas as aulas das disciplinas do curso.
13. O curso promove uma formação de qualidade aos acadêmicos	Pergunta considerada chave na avaliação.

Fonte: A partir de RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO (2018).

O grupo entende, no entanto, que os indicadores mostrados representam uma parte da percepção do estudante diante de todas as atividades acadêmicas na trajetória do curso, mas destaca a importância para a concordância destas contribuições em cada disciplina. Também é possível que os estudantes das disciplinas escolhidas para esta pesquisa tenham participado desta avaliação pelo menos em algum ciclo.

A análise observada no Relatório de Avaliação, mais especificamente na evolução entre os anos considerados, levou em conta desde os resultados menos favoráveis até os resultados mais favoráveis, com escala de zero a 6. Tais observações encontram-se na Tabela 10.

Tabela 10 – Recorte dos Indicadores dos Estudantes de Administração

Indicadores	2016	2017	2018
1. O curso promove a reflexão da consciência e da conduta ética para o exercício profissional.	5,0	5,2	5,3
2. O curso promove o desenvolvimento da consciência ambiental relacionada ao exercício da futura profissão.	4,7	5,0	5,0
3. O curso contempla questões relacionadas à inclusão social, defesa e promoção dos direitos humanos e das igualdades étnico-raciais.	4,5	5,0	5,1
4. O curso contribui para a reflexão das questões relativas à formação humana em suas diferentes dimensões.	4,8	5,1	5,2
5. O curso propicia experiências de ensino-aprendizagem inovadoras.	4,6	4,7	5,0
6. O curso oferece oportunidades e estimula o trabalho em equipe.	5,1	5,2	5,3
7. O curso contribui para ampliar as capacidades de comunicação dos estudantes, nas formas oral e escrita.	5,0	5,0	5,2
8. O curso promove e desenvolve a capacidade de pensar criticamente, de analisar e de refletir sobre soluções para os problemas da sociedade.	5,1	5,0	5,1
9. A organização do curso exige dedicação frequente aos estudos.	4,7	4,9	5,1
10. O curso promove serviços de monitoria para auxiliar os estudantes nas dificuldades de aprendizagem.	4,7	4,9	5,1
11. O curso promove a articulação do conhecimento com as atividades práticas.	4,1	4,7	4,9
12. O curso propicia conhecimentos atualizados/contemporâneos para o exercício profissional.	4,9	4,9	5,2
13. O curso promove uma formação de qualidade aos acadêmicos.	4,9	5,1	5,3

Fonte: A partir de RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO (2018).

Observou-se, na Tabela 10, que a maioria dos indicadores apresentaram melhora nos últimos dois anos em relação a 2016. Também se buscou da Avaliação Institucional, conforme a Tabela 11, a dimensão da Atuação Docente, na qual todos os indicadores foram considerados. Embora sejam três perguntas específicas que não identificam o professor avaliado, entende-se a percepção geral do estudante quanto aos docentes do semestre em avaliação no curso de Administração.

Tabela 11 – Recorte dos Indicadores dos Estudantes de Administração

Indicadores	2016	2017	2018
14. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuem para a organização dos estudos.	4,8	4,7	5,0
15. Os professores, de modo geral, demonstram domínio do conteúdo das disciplinas que ministram.	4,9	4,9	5,2
16. As relações professor-estudante, de modo geral, estimulam o estudo e a aprendizagem.	4,8	4,8	5,2

Fonte: A partir de RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO (2018).

Dos indicadores apresentados na Tabela 11, pode-se observar que, embora os resultados fossem melhores no último ano avaliado, houve uma piora na avaliação quanto aos planos de ensino contribuírem para a organização dos estudos, em relação aos mesmos índices de 2016 para 2017 no domínio do conteúdo demonstrado pelos professores, e no relacionamento do professor com os estudantes que pudesse estimular o estudo e a aprendizagem.

A partir dos recortes da Avaliação Institucional, o grupo refletiu que os indicadores revelam uma crescente, e que esses resultados merecem uma análise para que os professores assumam essa responsabilidade no coletivo. Embora todos esses resultados digam respeito ao curso de Administração e abranjam outros docentes, todos os professores desta pesquisa já estavam no quadro nesses períodos em recorte. Ou seja, foram avaliados nesse processo da CPA, e suas práticas, mesmo sem serem discriminadas aqui, fazem parte do contexto analisado.

O Professor Alfa iniciou seu apontamento com a percepção de que cada professor colabora de forma diferente no percurso individual do estudante, seja em como compartilhou o seu conhecimento ou quais desconfortos e mudanças foram resultantes desta interação. Com essa mesma percepção, a Professora Beta destacou: *“por isso é importante que existam diferentes professores nesse caminho e isso vai fortalecendo o processo de transformação do indivíduo (estudante)”*.

Além disso, a Professora Delta concorda que cada estudante vai sendo afetado e, por consequência, se desenvolve com competências e habilidades em potencial diferente em cada um.

Nesse sentido, a etapa de diagnóstico no segundo ciclo seguiu na perspectiva do estudante, porém analisando sua percepção a partir dos indicadores escolhidos pelo grupo participante da pesquisa quanto à pertinência do trabalho docente observado e avaliado pelos estudantes.

Inicialmente, o indicador 1. *O curso promove a reflexão da consciência e da conduta ética para o exercício profissional*, possibilitou ao grupo debater que cada disciplina deve apresentar situações e dilemas coerentes com a prática profissional esperada para os estudantes. A Professora Delta lembra que, ao estimular uma discussão no ambiente de sala aula, surgem assuntos delicados que geram conflitos de opiniões ou podem despertar o desenvolvimento de atitudes respeitadas e de empatia com relação ao outro. Essa Professora ressalta, porém, que *“a discussão deve ser em alto nível e o professor atuar mediando para que não fuja do foco que é o aprendizado”*.

Quanto ao indicador 2. *O curso promove o desenvolvimento da consciência ambiental relacionada ao exercício da futura profissão*, o grupo concordou que essa atitude dos estudantes perpassa a sensibilização para a responsabilidade que cada um terá enquanto profissional para que esses valores de preservação do ambiente sejam naturalmente praticados e ampliados, cabendo ao conjunto de disciplinas abordá-los de forma sistemática em todo o curso. O Professor Zeta destacou que essa medida também está presente nas diretrizes do MEC enquanto conjunto de temas transversais obrigatórios aos cursos na Educação Superior.


Da mesma forma, o indicador 3. *O curso contempla questões relacionadas à inclusão social, defesa e promoção dos direitos humanos e das igualdades étnico-racial*, também tem origem nas diretrizes

do MEC, e, conforme a Professora Delta: *“no próprio exercício de cidadania, anterior ao profissional, pelas lutas contra as injustiças e respeito ao ser humano [...] ainda mais tratando-se de futuros gestores”*. Os demais professores, no entanto, concordam quanto à dificuldade de estas questões serem especialmente trabalhadas nas disciplinas, muitas vezes por não terem aderência a conteúdos mais técnicos, por exemplo.


O indicador 4. *O curso contribui para a reflexão das questões relativas à formação humana em suas diferentes dimensões*, foi considerado pelo grupo algo muito natural pela própria sistemática de sala de aula, que propõe condições de aprendizagem para além da vida acadêmica. Nesse sentido, a Professora Delta declara que propõe deixar explícito para seus estudantes que os anos na universidade passam muito rápido, e adquirir conhecimento é uma das formas de aprender, mas deve-se: *“aprender a aprender e, depois disso, nunca mais parar de aprender”*.

A partir disso, o indicador 5. *O curso propicia experiências de ensino-aprendizagem inovadoras*, gerou mais dúvidas ao grupo quanto a se os estudantes estão preparados a responder esse critério de forma coerente. Para o Professor Épsilon, *“talvez o professor possa elaborar uma atividade considerada inovadora por ele, mas que o estudante considere apenas diferente, sem sentido ou ainda não seja encarada como aprendizado”*. O Professor Alfa complementou que, talvez, nem os professores saibam essas diferenças.

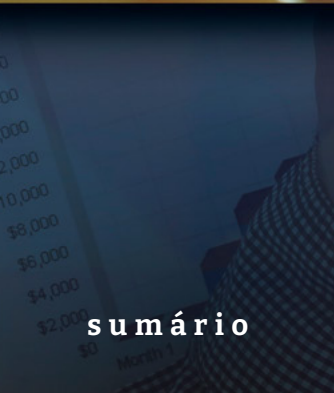
O outro indicador, 6. *O curso oferece oportunidades e estimula o trabalho em equipe*, foi prontamente apontado pelo grupo de professores como uma das práticas mais adotadas em sala de aula. O Professor Beta exemplifica: *“os trabalhos em grupo estão sempre presentes no meu planejamento (...) é uma oportunidade de interagir e trabalhar coletivamente, o que não é fácil”*. A Professora Delta, no entanto, lembra que os estudantes, muitas vezes, apresentam resistência em trabalhar nessa modalidade por conta de conflitos e da dificuldade do trabalho em equipe, mas reforça que isso é essencial, pois trata-se de uma competência fundamental no mercado de trabalho.



Assim, o grupo comentou sobre o indicador 7. *O curso contribui para ampliar as capacidades de comunicação dos estudantes, nas formas oral e escrita*, também destacado como outra resistência enquanto atividade proposta. O Professor Épsilon relatou que muitos estudantes têm dificuldade em montar um texto ou resenha com todos os elementos, mas defende que essa habilidade acaba surgindo à medida que a produção vai aumentando. Também nesse sentido, a Professora Delta ressaltou um *“constrangimento prévio nas apresentações (orais) de seminários, e eles (estudantes) tomados por nervosismo que chegam a travar”*, e que busca tranquilizar os estudantes e orientar em como planejar e realizar uma apresentação, destacando, novamente, que se trata de outra competência essencial ao profissional que está se tornando.



Para o indicador 8. *O curso promove e desenvolve a capacidade de pensar criticamente, de analisar e de refletir sobre soluções para os problemas da sociedade*, o grupo concordou que metodologias ativas reforçam oportunidades aos estudantes em criar e comunicar soluções. O Professor Alfa citou uma atividade que desenvolve que está totalmente orientada ao que ocorre *“da porta para fora da Universidade, com dados reais e análises que vão pautar decisões (por empresários) (...) o que deixa os estudantes na responsabilidade”*. Outro destaque do Professor Beta é que propõe desafios reais e convida profissionais externos para ouvir essas soluções e avaliar as medidas propostas – *“na maioria das vezes, é o motivo que o estudante está ali para aprender coisa e: ‘como aplico no dia-a-dia?’”*.



No indicador 9. *A organização do curso exige dedicação frequente aos estudos*, foi compreendido pelo grupo que o estudante precisa identificar essa exigência em todas as disciplinas, e que, gradativamente, ela possa aumentar quanto mais ao final do curso estiver. Por outro lado, a Professora Gama considerou haver subjetividade nessa resposta por conta de que existem conteúdos diversos e professores com os seus estilos de avaliação com mais ou menos rigidez para provocar essa dedicação. Também destacou a Professora Delta que *“se o estudante*

tiver mais facilidade com uma matéria, ele pode achar que, por ser mais acessível, pode exigir menos enquanto outras mais difíceis que realmente terá que estudar”, ou seja, talvez a organização do curso, ou, ainda, o percurso que o estudante percorre, não possibilite essa clareza.

Outro indicador analisado pelo grupo foi o 10. *O curso promove serviços de monitoria para auxiliar os estudantes nas dificuldades de aprendizagem*, que foi considerado importante devido ao maior incentivo para os estudantes buscarem esse apoio. Ocorre a partir de dificuldades de aprendizagem em sala de aula e que tem no professor a figura de promover e orientar esse setor. O Professor Beta relatou, todavia, que os estudantes buscam *“na maioria das vezes a monitoria quando está muito próximo das provas ou quando tem uma nota ruim, que pode ser tarde demais”*, mas destaca que procura comunicar desde o início do semestre, quando distribui exercícios em sala de aula, em sua grande maioria cálculos.

Quanto ao indicador 11. *O curso promove a articulação do conhecimento com as atividades práticas*, o grupo sugeriu que, embora os professores admitam a utilização de atividades nesta natureza, os estudantes precisam perceber mais claramente a atividade bem como a intencionalidade. O Professor Alfa relatou uma atividade prática e lúdica na qual os estudantes criam um produto simples em sala de aula para verificar os conceitos apresentados pelo professor para a fixação. Dessa forma, os estudantes *“se divertem montando a atividade (...) é um momento diferente de descontração e integração logo antes da aula de avaliação final (...) e tem aprendido, pois identificam os conceitos vistos anteriormente”* (Professor Alfa).

No indicador 12. *O curso propicia conhecimentos atualizados/ contemporâneos para o exercício profissional*, o Professor Beta exemplifica sua prática ao organizar a participação de palestras com profissionais do mercado, considerando *“importante que os estudantes tenham contato com a realidade das empresas e com os profissionais*

que nela atuam”, principalmente para que o estudante possa compreender que os conteúdos da aula são coerentes com a prática profissional. O grupo também destaca que a utilização de materiais, como artigos, notícias e outras referências mais atualizadas do que os livros da bibliografia, proporcionam trabalhar esses conteúdos recentes.

Em relação ao indicador 13. *O curso promove uma formação de qualidade aos acadêmicos*, o grupo refletiu que o conceito de qualidade precisa ser definido, pois, na Educação Superior, para o MEC, pode representar os resultados do Enade e, para os estudantes, pode representar o que ele está aprendendo e qual resultado está afetando sua empregabilidade, por exemplo. A Professora Delta leciona que os estudantes são responsáveis pela maior parte da qualidade e reputação dos respectivos cursos em razão de que eles estarão no mercado demonstrando o que aprenderam e o que são capazes de fazer. Ou seja, *“colocar a responsabilidade neles (estudantes) senão ficam sempre aguardando o que o professor tem a dizer e não assumem o papel de maior interessado que é se tornar profissional qualificado”*.

O grupo considerou que o indicador 14. *Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuem para a organização dos estudos*, deve ser um ponto de atenção para os professores elencarem seu planejamento de trabalho com abordagens, destaques e prioridades, para que possam demonstrar sua capacidade de organização e despertar nos estudantes a expectativa do que aprender com a disciplina. O Professor Épsilon destacou que adota como prática a retomada do plano de aula e entende que isso pode permitir ao estudante uma forma de perceber como organizar seus estudos. Assim, *“eles (estudantes) sabem o que será tratado em cada aula, mas claro que o planejamento pode mudar em função do aproveitamento, etc.”*.

O indicador 15. *Os professores de modo geral demonstram domínio do conteúdo das disciplinas que ministram*, foi destacado pelo grupo como o principal para que cada professor possa assumir

a responsabilidade das disciplinas do curso. O Professor Zeta ressaltou que os professores demonstram conexão conforme suas áreas específicas ou correlatas de formação e de estudos, e ainda que *“conhecer o conteúdo e se especializar nele reforça essa percepção nos estudantes, embora saibamos que não seja o suficiente para lecionar”*.

O último indicador da Avaliação Institucional analisado pelo grupo de professores foi o 16. *As relações professor-estudante de modo geral estimulam o estudo e a aprendizagem*, fato que pressupõe o relacionamento estabelecido entre o corpo docente e o corpo discente. A Professora Delta afirma em relação à interação professor e estudante que *“pode estar no quão desafiante o professor se apresenta ou nos vínculos que se criam nas aulas”*.

Assim, o Professor Zeta reforçou: *“para que a avaliação dos estudantes seja assertiva devemos favorecer que eles tenham a percepção de que está sendo avaliado e a sensibilidade do sentido construtivo de sua resposta”*. Ou seja, também deve ser trazida aos estudantes a representação de que, por exemplo, uma atividade em grupo possa ser a oportunidade e o estímulo ao trabalho em equipe; uma entrega de resenha possa contribuir para a capacidade de comunicação na forma escrita, aliada com o pensar criticamente; e mesmo os serviços de monitoria, que ocorrem fora da sala de aula, devem ser comunicados pelo professor para que os estudantes conheçam e busquem essa oportunidade de estudo.

O grupo, ao apreciar a Avaliação Institucional, julgou relevante uma avaliação junto aos estudantes das disciplinas que estão sendo alinhadas e trabalhadas em conjunto a partir da pesquisa realizada. Diante disso, percebeu-se, nesse encontro, que apresentar e discutir os resultados têm muita validade entre os professores, pois possibilita que todos os apontamentos dos estudantes possam ser confrontados com que os professores afirmam executar. Assim, pode-se verificar que, da percepção do estudante, uma vez que os professores admitem que realizam certos esforços, há a possibilidade de identificar similaridades, convergências ou não.

3.2.2 Sétimo encontro: ciclo 2 – ideiação

A abertura do sétimo encontro iniciou com o debate envolvendo práticas consideradas complementares, como visitas técnicas e participação em palestras, oficinas ou eventos fora da aula tradicional. O grupo de professores planejou em conjunto a participação das turmas na semana de palestras, propondo que os estudantes entregassem um registro da sua participação com uma resenha, associando o tema apresentado com os conteúdos vistos na disciplina.

Nesse momento, o grupo também refletiu sobre algumas mudanças percebidas, apontando benefícios em estar no coletivo para se sentirem mais seguros quanto ao exercício docente. Quando, no entanto, perguntados sobre quais aspectos da profissão puderam aprender recentemente que os deixaram mais confiantes, a resposta não foi fornecida com precisão.

Tardif (2014) propõe a epistemologia da prática profissional que aborda o conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais mobilizados nos seus locais de trabalho para que as tarefas possam ser realizadas. O autor supracitado define que esse saber prático tem origem na experiência cotidiana nos locais de trabalho, mas o professor deve conhecer sua respectiva matéria, disciplina e programa e, ainda, ter algum conhecimento da ciência da educação e da pedagogia.

Neste sentido, o Professor Zeta apresentou os resultados de uma atividade desenvolvida com um profissional convidado na área da disciplina, que conduziu uma atividade simulando uma prática, mas revelou que sentiu que alguns estudantes não valorizaram essa oportunidade.

O grupo de professores expôs que, muitas vezes, os estudantes perdem chances de interagir como profissionais diretamente atuando na área do curso, sabendo que, de outro modo, não conseguiriam, uma vez que a IES promove este tipo de atividade com nomes relevantes nestas

áreas, no entanto alguns estudantes não dão o devido valor. O professor Zeta concluiu que, *“mesmo sendo comunicada com antecedência e totalmente contextualizada com a disciplina e plano de ensino, alguns estudantes ficaram surpresos e alegaram não saber da programação”*.

Gauthier *et al.* (2006), no entanto, destacam que a gestão da sala de aula requer uma atitude e esforço que o professor entenda adequado para o aprendizado dos estudantes. Ou seja, cabe ao professor fornecer instruções claras e utilizar perguntas de forma constante.

Como decisão do grupo, ficou acertada a construção de um questionário de autoavaliação discente e de avaliação docente para os estudantes nas disciplinas dos professores participantes da pesquisa, e a construção desse instrumento foi realizada nessa etapa de Ideação. A Professora Gama sugeriu que fosse buscado algum instrumento existente que possa ser aplicado nas turmas dos professores do grupo de pesquisa, para verificar quais impactos podem ser percebidos diante desse trabalho coletivo. Como tarefa para a próxima reunião ficou combinado que serão reunidos questionários para a definição de um instrumento a ser aplicado nesse Ciclo 2.

A ideia de tal instrumento é que ele seja elaborado de modo a ser possível verificar, junto aos estudantes, se esta articulação entre o grupo de docentes estaria intervindo positivamente na aprendizagem estudantil.

3.2.3 Oitavo encontro: ciclo 2 – plano de ação

Conforme combinado na reunião anterior, o Professor Zeta apresentou um exemplo de questionário e o Professor Épsilon algumas disposições quanto aos aspectos metodológicos para essa aplicação. Inicialmente, destacou-se que a aplicação da avaliação das turmas ocorreria na metade do semestre, logo após o fechamento da avaliação do primeiro bimestre. O grupo partiu para a análise das perguntas refletindo acerca dos indicadores estudados no encontro anterior,

e seguiu na elaboração do instrumento, separando as perguntas em blocos. A construção do questionário levou os professores a repassar cada uma das perguntas propostas, com a inclusão de outras questões e complementação com aquilo que se espera conhecer por parte do estudante. Foram utilizados outros instrumentos como referência (FELICETTI, 2011; MOROSINI; FELICETTI, 2010; MOROSINI; CABRERA; FELICETTI, 2011; FELICETTI; MOROSINI; SOMERS, 2013; FELICETTI; CABRERA, no prelo) e a avaliação da CPA apresentada anteriormente.

O Quadro 9 apresenta o conjunto de perguntas voltado a promover a reflexão para a autoavaliação do estudante a partir da escala de concordância: discordo totalmente, discordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente e concordo totalmente. As perguntas escolhidas pelo grupo buscam revelar de qual forma o estudante se dedicou e interagiu com os seus colegas e professor diante das práticas propostas e do empenho dispensado para a disciplina.

Quadro 9 – Perguntas da Reflexão sobre a Autoavaliação do Estudante

Perguntas	Categoria
1. Fiz perguntas que contribuíram para com discussões em sala de aula?	Concordância
2. Me reuni com colegas fora da sala de aula para preparar as tarefas?	Concordância
3. Trabalhei com colegas ou em grupo nas atividades durante as aulas?	Concordância
4. Colaborei com o grupo nas atividades propostas?	Concordância
5. Deixei-me ser ajudado(a) por outros colegas nas atividades?	Concordância
6. Ajudei outros colegas nas atividades?	Concordância
7. Discuti ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula?	Concordância

Fonte: FELICETTI; CABRERA (2022).

A seguir, o Quadro 10 apresenta o conjunto de perguntas para identificar a quantidade em horas semanais dedicadas pelos estudantes preparando-se para as aulas. As respostas serão apresentadas em faixas de: zero hora, mais que zero menos que 5 horas, mais que 5 menos

que 10 horas, mais de 10 menos de 15 horas e mais de 15 horas. Essas perguntas buscam identificar como os estudantes preparam-se para as aulas, seja retomando os conteúdos ou dedicando tempo para leituras prévias sugeridas ou acesso a outros materiais por iniciativa própria.

Quadro 10 – Perguntas das Horas Semanais de Dedicção (em média) do Estudante

Perguntas	Categoria
8. Preparando-se para as aulas estudando sozinho?	Dedicção
9. Preparando-se para as aulas lendo material sugerido?	Dedicção
10. Preparando-se para as aulas escrevendo?	Dedicção
11. Preparando-se para as aulas lendo além do sugerido?	Dedicção
12. Preparando-se para as aulas pesquisando pela internet?	Dedicção
13. Preparando-se para as aulas estudando com colegas?	Dedicção

Fonte: FELICETTI; CABRERA (2022).

O último conjunto de perguntas do bloco da autoavaliação do estudante, apresentado no Quadro 11, utiliza a escala de satisfação: totalmente insatisfeito, parcialmente insatisfeito, nem satisfeito e nem insatisfeito, parcialmente satisfeito, totalmente satisfeito. A escolha destas perguntas no bloco visa a identificar a autocrítica que o estudante pode fazer diante da expectativa e sua percepção de desempenho no percurso de aprendizagem.

Quadro 11 – Perguntas da Satisfação na Autoavaliação do Estudantes

Perguntas	Categoria
14. Minha adaptação à metodologia utilizada na disciplina foi:	Satisfação
15. Meu comprometimento na realização das tarefas propostas foi:	Satisfação
16. Minha aprendizagem dos conteúdos foi:	Satisfação
17. Como me sentiria ao recomendar a disciplina para outro colega?	Satisfação
18. Meu nível de satisfação com a disciplina foi:	Satisfação
19. A relevância da disciplina para minha carreira profissional foi:	Satisfação

Fonte: FELICETTI; CABRERA (2022).

O bloco de autoavaliação objetiva sensibilizar o estudante para uma reflexão sobre a postura adotada em sala de aula, e também para que o segundo bloco sobre os professores esteja no mesmo contexto do período de avaliação.

O próximo bloco de perguntas consiste na avaliação do professor segundo o estudante. O Quadro 12 traz perguntas sobre o desempenho do professor na escala de concordância: discordo totalmente, discordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente e concordo totalmente. Essas perguntas foram escolhidas para que os estudantes possam avaliar a prática do professor, durante o período das aulas, em relação à suas responsabilidades de gestão da turma, habilidades e competências que puderam ser executadas e, principalmente, demonstradas em sala de aula.

Quadro 12 – Perguntas para Avaliação do Professor

Perguntas	Categoria
20. Foi assíduo?	Concordância
21. Foi pontual?	Concordância
22. Apresentou e discutiu o plano de ensino da disciplina com a turma (contrato pedagógico)?	Concordância
23. Relacionou-se bem com a turma durante as aulas?	Concordância
24. Atendeu os alunos fora da sala de aula quando procurado?	Concordância
25. Mostrou-se acessível para sanar dúvidas?	Concordância
26. Estimulou a interação entre os alunos?	Concordância
27. Deu pronto <i>feedback</i> ?	Concordância
28. Respeitou a diversidade de talentos e formas de aprendizagem?	Concordância
29. Demonstrou planejar suas aulas?	Concordância
30. Demonstrou domínio de conteúdo?	Concordância
31. Demonstrou experiência prática com conteúdo?	Concordância
32. Usou metodologia inovadoras e diversas (projetos, problemas, seminários)?	Concordância

Fonte: FELICETTI; CABRERA (2022).

Além do questionário definido pelo grupo de professores, também foi discutida a estratégia para a aplicação junto aos estudantes. O Professor Épsilon sugeriu que fosse aplicado, inicialmente, com um grupo menor, para verificar a compreensão das perguntas e outros aspectos que pudessem ser melhorados para, então, aplicar nas turmas. Outra decisão do grupo foi sobre o fechamento da avaliação do primeiro bimestre com o momento de aplicação da Autoavaliação da Disciplina, o que foi considerado, pelo grupo, como um marco, que poderá levar em conta ajustes a serem realizados no segundo bimestre.

Desta forma, a reunião de Plano de Ação do Ciclo 2, apresentado no Quadro 13, resultou nas tarefas para a construção e a aplicação da autoavaliação nas disciplinas que pudessem trazer elementos para discussão sobre a atuação docente.

Quadro 13 – Plano de Ação do Ciclo 2

O Quê?	Quem?	Por quê?	Quando?	Como?
Construção/aprovação do Instrumento	Todos	Escolhas das perguntas de questionários de referência	Semana	Google Forms
Pré-teste do Formulário	Todos	Clareza e efetividade do instrumento para seus objetivos	Semana	Google Forms
Autoavaliação da Disciplina	Todos	A avaliação pelos estudantes será utilizada no acompanhamento do ciclo 2	Aula	Google Forms

Fonte: Os autores a partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

3.2.4 Nono encontro: ciclo 2 – acompanhamento

O nono encontro iniciou com os resultados da Autoavaliação da Disciplina que foram aplicados na aula, que também foi a aula de *feedback* da avaliação do bimestre com a devolução e discussão das provas e trabalhos.

O roteiro para essa aula foi praticamente idêntico entre os professores do grupo, abordando os instrumentos de avaliação com suas respostas e criando uma oportunidade de debate sobre o aprendizado. Essa devolutiva aos estudantes foi organizada para que o diálogo com o professor pudesse resultar em evidências quanto ao aproveitamento da aprendizagem, consequência da efetividade do ensino realizado na turma. Em seguida, foi feita a aplicação do questionário de Autoavaliação da Disciplina.

Foram identificados alguns estudantes que cursavam disciplinas com os professores do grupo no semestre, e estes foram orientados a realizar a avaliação de cada uma das disciplinas conforme orientação em sala de aula. O Professor Beta optou por não aplicar o questionário devido a não perceber contexto favorável para avaliação, por conta do cronograma e atividades conflitantes na semana de aplicação. Assim, foram coletadas 60 respostas de estudantes avaliando as disciplinas do grupo de professores, conforme mostra a Tabela 12.

Tabela 12 – Participações na Autoavaliação da Disciplina

Professor Alfa	Professor Beta	Professora Gama	Professora Delta	Professor Épsilon	Professor Zeta	Total
6	0	18	15	11	10	60
10,00%	0,00%	30,00%	25,00%	18,33%	16,67%	100,00%

Fonte: Os autores a partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

Os professores, na reunião, observaram os resultados, analisaram, discutiram, refletiram e procederam alguns comentários e delineamentos acerca deles. Devido ao escopo da pesquisa, entretanto, não serão descritos e discutidos neste escrito os resultados apresentados nas Tabelas 13 a 16, mas, sim, serão tecidos comentários decorrentes da discussão do grupo de professores acerca dos resultados.

A Tabela 13 apresenta os resultados do bloco que teve como objetivo identificar como o estudante se dedicou e interagiu com

os seus colegas e professor diante das práticas propostas e seu empenho dispensado para a disciplina. O grupo destacou como positivas as altas concordâncias com a colaboração admitida pelos estudantes, bem como as ajudas fornecidas aos colegas e a permissão de ser ajudado pelos colegas. Enquanto ponto de atenção, o grupo de professores salientou que promoveu trabalhos em grupo e orientou tarefas nas quais os estudantes precisassem trabalhar além da sala de aula, seja para organizar suas tarefas ou preparar as apresentações, o que fica evidente nos resultados da Tabela 13, os quais têm a maioria das respostas no âmbito da concordância.

Tabela 13 – Respostas da Reflexão sobre a Autoavaliação do Estudante

Indicadores	discordo totalmente	discordo parcialmente	não concordo nem discordo	concordo parcialmente	concordo totalmente
1. Fiz perguntas que contribuíram para com discussões em sala de aula.	1 1,67%	5 8,33%	10 16,67%	18 30,00%	26 43,33%
2. Reuni-me com colegas fora da sala de aula para preparar as tarefas.	9 15,00%	5 8,33%	8 13,33%	18 30,00%	20 33,33%
3. Trabalhei com colegas ou em grupo nas atividades durante as aulas.	1 1,67%	1 1,67%	3 5,00%	10 16,67%	45 75,00%
4. Colaborei com o grupo nas atividades propostas.	1 1,67%	0 0,00%	2 3,33%	13 21,67%	44 73,33%
5. Deixei-me ser ajudado(a) por outros colegas nas atividades.	0 0,00%	1 1,67%	5 8,33%	16 26,67%	38 63,33%
6. Ajudei outros colegas nas atividades.	0 0,00%	0 0,00%	3 5,00%	20 33,33%	37 61,67%
7. Discuti ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula.	1 1,67%	3 5,00%	7 11,67%	18 30,00%	31 51,67%

Fonte: Os autores a partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

A Tabela 14 apresenta as respostas nas quais o grupo de professores buscou identificar o quanto os estudantes se dedicam, em

horas semanais, à preparação para as aulas, retomando os conteúdos ou dedicando tempo para leituras prévias sugeridas ou acesso a outros materiais por iniciativa própria. Os resultados confirmam as observações realizadas pelos professores no decorrer dos encontros, de que os estudantes não dedicam tempo de preparação para as aulas, utilizando os materiais disponibilizados de leitura, por exemplo. Ou seja, o estudante em tela, nesta pesquisa, dedica pouco tempo fora da sala de aula aos estudos, como pode ser observado na Tabela 14, a qual mostra que o maior número de respondentes assinalou que usam menos de cinco horas por semana para tal. Isto pode ser devido a inúmeros fatores, entre eles a cultura de não se preparar para a aula, oriunda do Ensino Médio, ou outros aspectos, por exemplo a jornada de trabalho enfrentada pelos estudantes, posto que o estudante da IES em análise é, na sua maioria, trabalhador, isto é, estudante parcial e não de tempo integral (FELICETTI, no prelo).

Esse fato é explicado por Zabalza (2004), que denomina o estudante de tempo parcial como aquele que já está no mercado de trabalho, o que representa quase a principal característica observada pelo grupo de professores a partir dos resultados do levantamento com o *Conhecendo a Turma* aplicado no Ciclo 1.

Tabela 14 – Respostas das Horas Semanais de Dedicção (em média) do Estudante

Indicadores	0	Mais que zero menos que 5	Mais que 5 menos que 10	Mais de 10 menos de 15	Mais de 15 horas
8. Preparando-se para as aulas estudando sozinho.	1 1,67%	45 75,00%	11 18,33%	3 5,00%	0 0,00%
9. Preparando-se para as aulas lendo material sugerido.	3 5,00%	42 70,00%	11 18,33%	4 6,67%	0 0,00%
10. Preparando-se para as aulas escrevendo.	11 18,33%	31 51,67%	17 28,33%	0 0,00%	1 1,67%
11. Preparando-se para as aulas lendo além do sugerido.	15 25,00%	31 51,67%	13 21,67%	1 1,67%	0 0,00%

12. Preparando-se para as aulas pesquisando pela internet.	5 8,33%	30 50,00%	19 31,67%	5 8,33%	1 1,67%
13. Preparando-se para as aulas estudando com colegas.	14 23,33%	33 55,00%	10 16,67%	3 5,00%	0 0,00%

Fonte: Os autores (2020) a partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

A Tabela 15 apresenta o resultado sobre a autocrítica do estudante, que possibilita aos professores compreenderem as percepções do discente que podem apontar para o que o professor teve como percepção da turma. O grupo repercutiu o nível de satisfação com a disciplina e a recomendação para outro colega como uma oportunidade de redirecionar os esforços do professor para melhorar esses índices. Esta Autoavaliação da Disciplina propositadamente ocorreu na metade do semestre, para que fosse possível aplicar medidas para alinhamento no contínuo da mesma.

A partir das respostas, no entanto, foi destacado que a maior parte com concordância parcial ou total ficou dentro das expectativas dos professores, embora mereçam atenção os critérios referentes a metodologias de ensino e aprendizagem que os docentes usaram. Sobre isso, o grupo de professores no Ciclo 1 havia acertado que cada docente buscaria utilizar diferentes abordagens, o que talvez não tenha sido percebido pelos estudantes no momento da Autoavaliação.

Tabela 15 – Respostas da Satisfação do Estudantes

Indicadores	totalmente insatisfeito	parcialmente insatisfeito	nem satisfeito e nem insatisfeito	parcialmente satisfeito	totalmente satisfeito
14. Minha adaptação à metodologia utilizada na disciplina foi.	1 1,67%	6 10,00%	4 6,67%	19 31,67%	30 50,00%
15. Meu comprometimento na realização das tarefas propostas foi.	1 1,67%	2 3,33%	4 6,67%	25 41,67%	28 46,67%
16. Minha aprendizagem dos conteúdos foi.	1 1,67%	4 6,67%	5 8,33%	23 38,33%	27 45,00%

17. Como me sentiria ao recomendar a disciplina para outro colega.	3 5,00%	6 10,00%	3 5,00%	13 21,67%	35 58,33%
18. Meu nível de satisfação com a disciplina foi.	2 3,33%	7 11,67%	1 1,67%	14 23,33%	36 60,00%
19. A relevância da disciplina para minha carreira profissional foi.	1 1,67%	2 3,33%	4 6,67%	12 20,00%	41 68,33%

Fonte: Os autores a partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

A Tabela 16 traz os resultados da avaliação do estudante sobre a prática do professor nas disciplinas ministradas. O grupo de professores concordou que os resultados foram bons quanto aos critérios de postura e gestão da sala de aula, e que eles estão dentro de suas expectativas. O grupo considerou que os critérios referentes aos saberes da teoria e saberes da experiência também foram avaliados positivamente, bem como a atenção dispendida para um bom ambiente criado e a disposição dos docentes para além da sala de aula.

O grupo identificou, entretanto, que o critério sobre as metodologias inovadoras e diversas mereceu destaque juntamente com o resultado discutido anteriormente sobre a adaptação do estudante na metodologia utilizada na disciplina.

Tabela 16 – Respostas à Avaliação do Professor

Indicadores	discordo totalmente	discordo parcialmente	não concordo nem discordo	concordo parcialmente	concordo totalmente
20. Foi assíduo	0 0,00%	1 1,67%	3 5,00	4 6,67	52 86,67
21. Foi pontual	0 0,00%	1 1,67%	0 0,00%	5 8,33%	54 90,00
22. Apresentou e discutiu o plano de ensino da disciplina com a turma (contrato pedagógico)	1 1,67%	1 1,67%	3 5,00%	8 13,33%	47 78,33%

23. Relacionou-se bem com a turma durante as aulas	1 1,67%	3 5,00%	1 1,67%	8 13,33%	47 78,33%
24. Atendeu os alunos fora da sala de aula quando procurado	1 1,67%	2 3,33%	12 20,00%	9 15,00%	36 60,00%
25. Mostrou-se acessível para sanar dúvidas	1 1,67%	3 5,00%	0 0,00%	9 15,00%	47 78,33%
26. Estimulou a interação entre os alunos	2 3,33%	1 1,67%	2 3,33%	5 8,33%	50 83,33%
27. Deu pronto <i>feedback</i>	2 3,33%	2 3,33%	6 10,00%	9 15,00%	41 68,33%
28. Respeitou a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	2 3,33%	2 3,33%	2 3,33%	8 13,33%	46 76,67%
29. Demonstrou planejar suas aulas	1 1,67%	2 3,33%	2 3,33%	6 10,00%	49 81,67%
30. Demonstrou domínio de conteúdo	1 1,67%	2 3,33%	1 1,67%	8 13,33%	48 80,00%
31. Demonstrou experiência prática com conteúdo	1 1,67%	2 3,33%	2 3,33%	13 21,67%	42 70,00%
32. Usou metodologias inovadoras e diversas (projetos, problemas, seminários)	3 5,00%	2 3,33%	7 11,67%	8 13,33%	40 66,67%

Fonte: Os autores a partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

Com isso, os professores teceram novos comentários sobre os resultados da avaliação da Disciplina realizada, avaliando ser necessário que cada docente lance uma reflexão da sua percepção da turma. Mais do que isso, porém, esse momento constituiu-se em uma oportunidade para que o professor pudesse orientar novamente suas práticas para o último bimestre da disciplina.

Destacados pelo grupo de professores os resultados sobre os critérios 14 – *Minha adaptação à metodologia utilizada na disciplina foi* e o critério 32 – *Usou metodologia inovadoras e diversas (projetos, problemas, seminários)*, que apontaram para a metodologia adotada pelo professor a partir da adaptação declarada pelo estudante e na sua

percepção sobre o caráter inovador e diverso, os docentes propõem um aprofundamento sobre o que vem a ser e/ou o que caracteriza o inovador e as metodologias ativas. Assim, a Professora Gama declara: *“sinceramente, não sei se metodologia ativa é sala de aula invertida”*, enquanto o Professor Épsilon complementa: *“sala de aula invertida é uma das formas de metodologia ativa”*. O Professor Alfa, então, conclui: *“essa sala de aula invertida nada mais é, simplificando, [] o texto da semana que vem vai ser [] tragam ele lido”*.

Ainda nesse sentido, o Professor Épsilon exemplifica: *“aprendizagem Baseada em Problemas: primeiro o problema e depois o entendimento do fundo daquilo ali”*. Com isso, o grupo de professores concorda que os docentes utilizam essas metodologias, mas nem sempre com o nome correto da abordagem, ou, às vezes, misturam diversas técnicas que visam a obter o mesmo resultado de aprendizagem com o estudante ao centro.

Nesse sentido, Franco (2015, p. 601) assevera que *“as práticas pedagógicas operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações”*; assim, torna-se pertinente mobilizar as práticas consideradas e a relação com metodologias ativas para a discussão do grupo.

Oportunamente, o Professor Alfa comentou sobre um artigo que está sendo escrito com sua orientanda com o tema das metodologias ativas, e propõe que seja discutido isso no grupo de professores. O artigo citado pelo Professor Alfa, em fase de coleta de dados, tem como objetivo identificar essa percepção dos estudantes sobre a preferência a partir das metodologias ativas conceituadas na literatura. Ficou acertado, no grupo, para retomar as discussões sobre as metodologias ativas conforme os dados provenientes do artigo indicado pelo Professor Alfa, também com outras fontes a serem sugeridas pelos demais professores e as considerações da avaliação das disciplinas para o último ciclo da pesquisa.

Com a conclusão do Ciclo 2 foi possível observar que os professores possuem muito interesse na percepção dos estudantes como forma de *feedback* da sua atuação docente, o que possibilita um desenvolvimento profissional constante. O Ciclo 2 coincidiu com a avaliação da aprendizagem parcial do semestre, permitindo que o *feedback* ao estudante também fosse direcionado para o atuar sobre o desempenho de aprendizagem e comprometimento nas atividades propostas.

Assim, Calatayud Salom (2018) reforça que a autoavaliação atende à necessidade dos professores enquanto profissionais autônomos e responsáveis em conhecer o grau de aprendizagem dos estudantes, identificando dos conhecimentos prévios a sua evolução por meio dos processos educacionais e a própria eficiência do seu desempenho docente no processo de ensinar, conhecendo a metodologia e os recursos utilizados e prospectando melhorias neles.

O Professor Épsilon reforça: *“nunca tinha pensado que a aula mais importante é a que devolvemos as avaliações, e usei isso (a fala) na turma e os estudantes concordaram”*. Ele menciona que aprendeu isso com o grupo de professores nos encontros derivados da investigação feita objetivando esta obra. O Professor Alfa complementa que aguardava uma baixa presença de estudantes nessa aula, mas ocorreu o contrário: *“toda a turma estava presente e depois da conversa sobre a avaliação já iniciamos um novo trabalho que envolverá todos”*.

Assim, sobre a avaliação, Luckesi (2011) distingue que os instrumentos de verificação são instrumentos de coleta de dados. O docente deve ter atenção e cuidado na construção destes instrumentos, para que possam ser utilizados com a finalidade de subsidiar ações para a superação da não aprendizagem. O grupo de professores, ao compartilhar no coletivo suas práticas pedagógicas de avaliação, possibilitou um aprimoramento nessa etapa de identificar o aproveitamento dos estudantes, principalmente em alinhamentos ao que a Instituição propõe e com as particularidades previstas no curso.

Ao final do Ciclo 2 observou-se o que Schön (2007) destaca quando indica que a formação docente deve abranger o conhecimento na prática a partir da reflexão da prática e da reflexão sobre a reflexão da prática. Nesse sentido, o grupo de professores manifestou suas concepções, crenças, saberes e conhecimentos, mesmo que tácitos ou implícitos, desde situações concretas, o que possibilitou a verificação sobre a coerência destas práticas bem como uma produção de novos significados e até novos conhecimentos.

Zabala e Arnau (2010, p. 49) reforçam que “a melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação e, para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico”, que também mobilizou o grupo a buscar novas referências de práticas pedagógicas para o último Ciclo que virá a seguir.

3.3 CATEGORIA *A PRIORI* CICLO 3

O Ciclo 3 encerra a espiral realizada com o grupo de professores que contou com um desenvolvimento profissional contínuo. Observou-se que os professores estavam mais seguros ao compartilhar seus relatos, admitindo o que funcionou e o que não funcionou, e ouvindo sugestões dos colegas nesses casos.

Franco (2005, p. 496) alerta, no entanto, para um equívoco que deve ser evitado: “transformar a pesquisa-ação em uma pesquisa de avaliação de um procedimento adotado, de uma transformação empreendida ou mesmo de um processo em implantação”. Desta forma, embora as constatações avaliadas pudessem ser relevantes, a característica de dinamizar transformações pelas transformações, a partir de ajustes progressivos, não seria possível caso o enfoque fosse apenas a avaliação.

Assim, o último Ciclo da pesquisa reforça o que Thiollent e Collette (2014) constatam a respeito da necessidade de o tipo de ação

refletir na área de aplicação da pesquisa, para, dessa maneira, desenvolver formas de sistematizar as experiências a partir dos conhecimentos gerados pela ação pedagógica.

Além disso, Lavoie, Marquis e Laurin (1996) destacam que, além do objetivo de promover mudanças a partir da resolução de problema ou da proposição de melhoria, encontram-se a compreensão das práticas e a produção de conhecimento como produtos decorrentes do processo. Assim, cabe uma atenção para que isso não se perca ao longo da pesquisa.

3.3.1 Décimo encontro: ciclo 3 – diagnóstico

O décimo encontro iniciou retomando mais uma etapa sobre o contexto que fora transformado nas etapas anteriores. Trata-se, portanto, de um cenário que a transformação incorreu desde as primeiras reflexões sobre as ações desenvolvidas e investigadas, e que mais uma transformação por conta de uma nova intervenção está prestes a acontecer.

As reflexões iniciaram com o Professor Épsilon relatando o planejamento de uma prática em local diferente da sala de aula, e que os estudantes não reagiram conforme o esperado neste espaço multiuso. O Professor Épsilon informou ter percebido mais desconcentração nos estudantes, mesmo solicitando, por exemplo, que todos colocassem seus celulares num determinado espaço para que não houvesse interrupções, mas afirmou que nem todos o fizeram. O professor ainda informou que ficou chateado, pois acreditou que um ambiente mais informal ou descontraído pudesse favorecer esta prática, e destacou: *“mesmo em um espaço com uma dinâmica planejada para que eles (estudantes) pudessem interagir na apresentação, eles ficaram ainda mais dispersos, sem prestar atenção na apresentação dos colegas”*.

A Professora Gama comentou a dificuldade em montar certas situações que possam envolver seus estudantes, pois entende que talvez nem todos queiram estar nesta condição. cursar uma Graduação talvez seja, para a Professora Gama, uma expectativa de melhoria profissional ou social, e a dificuldade do professor está em lidar com o que o estudante realmente quer ante os conteúdos que nem sempre condizem com sua preferência. Conclui afirmando que *“talvez a universidade não seja de interesse de todos; parece não fazer sentido o aprendizado de certas coisas ou querem atalhos, que tudo seja fácil”*. Observa-se que nem sempre os conteúdos são fáceis ou encantadores para todos os discentes, visto que as pessoas são diferentes, têm gostos, aptidões e expectativas distintas. Independentemente de tudo isso, porém, para cada profissão é exigido um conjunto de competências e habilidades a ser desenvolvido para que, de fato, se faça jus à cada especificidade profissional, e isso, muitas vezes, não está relacionado aos interesses do estudante, que somente prospecta o título e não a melhor formação possível.

Como destaca o Professor Alfa: *“a aula posterior de feedback da avaliação é a mais importante para o estudante e para o professor [] são apontadas tudo o que foi ou deveria ser aprendido e ainda oportuniza seguir mais aulas”*. Esse ponto também despertou para a Professora Delta, que recorre ao seu aprendizado profissional para encontrar melhores técnicas para retornar ao estudante algumas constatações que nem sempre são positivas. Para a Professora Delta, *“nem sempre eles (estudantes) estão preparados para ouvir críticas, mas isso é essencial para o crescimento”*.

Na condução pedagógica, o Professor Beta relembra: *“a maioria de nós não possui formação pedagógica, ou seja, somos engenheiros, administradores, advogados, etc., que exerce a docência sem uma qualificação específica para tal”*. Ele reconhece que o espaço constituído na pesquisa contribui para que essa lacuna possa

ser preenchida, o que trata de ser uma formação continuada. Concordando, a Professora Delta destaca que recorre a recursos e ferramentas do seu exercício profissional fora do magistério para a sala de aula reconhecendo que *“isso gera uma inquietação na gente também para gerar algo diferente e obter resultados diferentes []”*.

Por outro lado, o Professor Alfa destacou que os esforços do professor devem despertar o interesse do estudante que pode não estar disposto a ter algo que fuja ao esperado em uma aula considerada tradicional: *“acho que aqui entram as metodologias ativas que podem deixar as dinâmicas mais atrativas”*. Assim, o Professor Alfa resgatou sua tarefa do último encontro e apresentou o questionário do artigo em orientação, quando foi observado, discutido e refletido sobre alguns comentários acerca dele.

Inicialmente, o instrumento questionava os estudantes em escala *Likert* de 1 a 5, sendo 1 para “Não acho este método eficaz” e 5 para “Acho este método muito eficaz”, nas práticas que poderiam ser percebidas em sala de aula: apenas lendo o conteúdo proposto pelo professor; resumindo o conteúdo; desenvolvendo mapas mentais; assistindo vídeos sobre o conteúdo; criando cartões de perguntas e respostas; resolvendo exercícios; estudando com alguém; lendo livros e artigos relacionados ao conteúdo; e pesquisando as aplicações práticas dos conteúdos. Na segunda parte o instrumento questionava os estudantes, também com escala *Likert* de 1 a 5, sobre as respostas, sendo 1 para “Gostaria menos de experimentar esta Metodologia Ativa em aula” e 5 para “Gostaria mais de experimentar esta Metodologia Ativa em aula”, nas práticas que estavam conceitualizadas: aprendizagem baseada em projetos/problemas; sala de aula invertida; ensino híbrido; aprendizagem baseada em equipes ou times; e *think-pair-share*.

O grupo de professores concordou que uma pesquisa de levantamento como a apresentada possui relevância, pois pode indicar a preferência dos estudantes e favorecer as decisões dos professores

quanto ao planejamento das práticas para a sala de aula. Além disso, outro fator relevante desse levantamento encontra a explicação conforme destacado por Anastasiou (2014), de que “os currículos atuais e atualizados registram, em seus projetos oficiais, o percurso do ensino e da aprendizagem através da utilização da metodologia ativa, muitas vezes sem precisar o que isto significa.”

Assim, a etapa de diagnóstico compreendeu como uma nova oportunidade acolher todos os conhecimentos gerados nos desdobramentos dos ciclos anteriores a partir das suas etapas, com o objetivo de explorar mais sobre as metodologias ativas e as estratégias de atuação docente junto aos estudantes para compreender e atuar sobre uma atuação que o incentivasse para um protagonismo e um comprometimento elevado do discente.

3.3.2 Décimo primeiro encontro: ciclo 3 – ideação

A reunião de Ideação nesta etapa do Ciclo 3 buscou associar reflexões sobre as questões diagnosticadas anteriormente no instrumento aplicado pelo Professor Alfa para a elaboração do artigo com seu orientando. O grupo de professores inicia com a reflexão sobre as metodologias ativas que possuem nomes, dinâmicas, recursos e ferramentas. Os docentes admitem utilizá-las ou tê-las utilizado em algumas das suas experiências, porém sem muita motivação.

Como conceitualizado por Anastasiou (2014, p. 20), no entanto, a “metodologia ativa pressupõe que o método de aquisição dos saberes curriculares se fará pela ação do estudante sobre o objetivo de aprendizagem [...] sempre mediado pela ação docente.” Ou seja, independente do nome e das dinâmicas, recursos e ferramentas previstas, o foco sempre será o protagonismo do estudante no seu próprio aprendizado.

Assim, Felicetti (2011, p. 16) destaca que

[...] a aprendizagem é um processo ativo e constante que permite a evolução/transformação dos indivíduos de acordo com suas inspirações, anseios e necessidades, é a ampliação do ser e fazer de cada um. Envolve fatores socioeconômicos, família, atitudes, habilidades, área de estudo, motivação, preparação, hábitos de estudo, responsabilidade e principalmente comprometimento da pessoa envolvida no processo.

Se o docente proporcionar um ambiente de metodologia ativa, considerando os aspectos envolvidos na aprendizagem do estudante, ele torna a tarefa docente ainda mais complexa.

Nesse sentido, a Professora Gama destaca: *“o assunto que trato em aula está presente na vida cotidiana do estudante, o mínimo seria ter o interesse para entender como afeta seu emprego, sua renda, seu consumo [...]”, mas sinto que não tem maturidade pra isso*”. A Professora Delta, por sua vez, afirma que *“parece que tem turmas que não compram a ideia, o que exige que o professor sempre fique convencendo sobre o quão importante são os temas trabalhados em aula para a formação deles”*.

O Professor Beta percebeu que existem estudantes com interesse e outros nem tanto, mas destaca que sua motivação docente e a decisão em adotar determinadas práticas, ocorrem devido aos e para os estudantes que demonstram interesse, exemplificando a promoção de visitas a empresas em suas aulas que possuem cerca de 40-50 estudantes e comparecem apenas 15-20, mas vale o esforço, pois estes valorizam essas oportunidade de ter *“contato com a realidade das empresas e com os profissionais que nela atuam”*.

Na mesma direção está o comentário do Professor Alfa, que levou sua turma para realização de parte do trabalho na biblioteca, mas que sentiu que os estudantes não perceberam a oportunidade e não demonstraram o comprometimento que o professor esperava. Alfa

complementa: *“acho que eles (estudantes) por não saberem pesquisar os textos referenciados, acabam nos forçando a disponibilizar os textos prontos [...] assim eles esperam que isso aconteça sempre: tudo pronto”*.

Assim, os professores identificam que, embora existam as particularidades de cada estudante quanto aos fatores individuais, que são resultantes de processos muitas vezes anteriores e alheios ao contexto da Educação Superior, o comprometimento é algo que pode ser influenciado positivamente pelo docente.

O Professor Beta, nesse sentido, afirmou exigir relatório quando organiza visitas técnicas como uma atividade avaliativa parcial, e percebeu que isso aumentou a participação dos estudantes nestas atividades. Nesse sentido, o Professor Beta ressalta que buscou estruturar, junto ao estudante, um roteiro que pudesse orientar o que precisava ser observado e quais questionamentos deviam ser feitos para constar nesse relatório, porém o objetivo dessa prática claramente é outra: proporcionar que o estudante aprenda olhar criticamente o campo empírico em observação. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2006) destacam que cabe ao professor orientar seus estudantes com uma interação favorecida por técnicas de ensino que contribuam para o aprendizado do estudante.

Assim, a Professora Delta afirmou perceber que os estudantes sentem quando uma atividade está bem planejada, com o objetivo claro, com controle de tempo e materiais preparados. Ela destaca, no entanto: *“acabo preparando sempre um plano B e alternativas prevendo que a atividade não renda como o esperado ou não tenha engajamento adequado”*. Gauthier *et al.* (2006) ressaltam a importância da capacidade do professor em planejar, organizar e manejar a sala de aula, bem como promover uma interação com disposição e entusiasmo, visando à aprendizagem de seus estudantes.

Acerca das metodologias ativas, o Professor Alfa afirmou que a Instituição vinha orientando os seus professores a adotar os protocolos do *Google for Education*, porém “faltava conceituar metodologia ativa; se dizia o nome da metodologia e partia para a ferramenta do Google; não ficava claro como fazer”, destacando, ainda, as capacitações promovidas nos recursos de texto, planilha, formulário, como muito válidas.

Nesse sentido, Witt (2015) ressalta que o *Google for Education* consiste em um conjunto de ferramentas para comunicação e produtividade, possibilitando aos estudantes e professores o desenvolvimento de habilidades colaborativas, criativas e para o pensamento crítico. Sobre alguns recursos, o autor destaca o *Google Classroom* como uma sala de aula virtual que possibilita a organização de turmas e o direcionamento de tarefas aos estudantes, que podem ser integradas às demais ferramentas do *Google*, como *Google Docs* e *Google Sheets* – processador de texto e processador de planilhas respectivamente –, no formato *on-line* e colaborativo.

Como encerramento da reunião de Ideação, os professores puderam avaliar ideias para o plano de ação direcionando à conclusão da última espiral no Ciclo 3, com as oportunidades de sistematizar todo o conhecimento desenvolvido ao longo dos encontros. O grupo de professores destacou que, na maioria das vezes, o termo “metodologia ativa” apresenta-se associado a nomes em inglês, com siglas pomposas que mais confundem do que esclarecem e auxiliam o professor, o estudante e o projeto pedagógico na construção da aprendizagem. Assim, uma constatação observada foi considerar que existe um certo modismo e que, no fundo, a maior parte dos professores adota metodologias ou estratégias centradas no estudante.

Metodologia ativa, porém, vai além; ela está centrada na aprendizagem enquanto um processo social, quando o docente assume um papel de mediador do conhecimento científico permeado pela ação reflexiva no quadro teórico que se pretende, e pelo entendimento que o

estudante possui com o que ele precisará dominar (ANASTASIOU, 2014), contando com o acordo e o comprometimento do docente e do discente.

Foram observadas, ainda, as percepções dos professores quanto ao que deve ser considerado sobre o comprometimento do estudante e o pensar docente sobre metodologias ativas, levando em conta o tempo de planejamento e a discussão sobre os resultados a partir das práticas de sala de aula que privilegiam a aprendizagem e suas diferentes formas, com foco nos estudantes. Trata-se do que Felicetti (2011) destaca acerca de como os estudantes podem melhor aprender, ou seja, trabalhar diferentes estilos de aprendizagem parece ser uma forma de contribuir para que eles obtenham resultados melhores em sua trajetória de aprendizagem.

3.3.3 Décimo segundo encontro: ciclo 3 – plano de ação

Nesse encontro os professores do grupo recordaram que as práticas exitosas que docentes utilizaram podem intervir positivamente na inspiração aos demais colegas. Inicialmente, o Professor Beta propõe que *“na medida do possível, deveríamos ter formações continuadas que nos apresentassem ferramentas e seu modo de uso, para que pudéssemos aperfeiçoar a nossa prática docente”*.

A Professora Delta reforça essa proposição destacando ter adquirido técnicas para diversificar suas práticas docentes com o esforço individual, mas faria mais sentido isso ser coletivo, uma vez que *“com seis professores conseguimos aprender bastante nesses meses, imagina quando todos participarem de reuniões como essa”*.

A Professora Gama relembra que *“já foi motivo de uma formação (Institucional) as práticas de sala de aula”*, e corroborando, o Professor Épsilon afirma: *“não tem assunto mais importante que esse, eu acho, o que pode ser mais interessante do que esta pauta que realmente*

transforma lá na frente", referindo-se, em especial, a práticas que possibilitem o aprendizado do estudante.

Destarte, Imbernón (2009) destaca que a formação para o docente

[...] deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (p. 47).

Assim, o Professor Alfa comentou não ter o resultado definitivo do artigo que está orientando de um estudante, mas acredita que virão contribuições interessantes, uma vez que não foi perguntado se o estudante gostou ou não das práticas, mas havia outras coisas mais construtivas. Alguns dados preliminares indicaram a preferência por abordagem por problemas e aplicações práticas e aulas mais dinâmicas e interativas. Como destaques negativos, os estudantes se referem ao pouco tempo para a execução de atividades, aulas cansativas focadas na explicação de conteúdo, diferentes níveis de participação de estudantes e confusão no foco.

Diante disso, Lemov (2018) destaca que cabe ao professor criar um planejamento para que garanta um bom desempenho dos estudantes, começando pelo fim, ou seja, estruturando um objetivo para a aula ou módulo, definindo como isso será avaliado e, então, por quais atividades seguir. Essa orientação sobre o trabalho docente reforça que as atenções estejam na aprendizagem do estudante, estabelecendo um olhar do professor para o conhecimento que se pretenda que o estudante construa.

A Professora Delta relatou uma prática de aprendizado ativa com o objetivo de desenvolver as competências, solicitando que os estudantes preparassem uma conferência com tema livre da área do curso, organizadas ao longo do bimestre. Assim, ao mobilizar as

capacidades de comunicação profissional e organização do tempo, a Professora Delta afirma que uma atividade como essa independe do conteúdo, pois *“acredito que faz mais sentido, justamente para eles vivenciarem o conteúdo”*, ou seja, os estudantes podem utilizar as mesmas estratégias desta prática em outras situações, com outros propósitos e outros conteúdos.

O Professor Alfa relatou ter apresentado para seus estudantes uma base de dados e a proposição para a turma escrever um relatório com as análises nela realizadas, em um texto único utilizando o *Google Docs*, e *“a turma disse: – sim, vamos lá [] confesso que fiquei extasiado, não esperava essa receptividade”*, disse, concordando que o recurso tecnológico pode ter favorecido o convencimento da turma. O Professor Alfa separou os estudantes em grupos e cada composição ficou responsável por uma parte da análise, enquanto o professor, com o acesso irrestrito, poderia orientar, acompanhar e corrigir o relatório em construção.

Nesse sentido, Witt (2015) comenta que o *Google Docs* possibilita que os estudantes trabalhem em diferentes grupos em um mesmo texto, podendo inferir sobre a produção dos demais. Isso possibilita, segundo Lemov (2018), que o professor possa ensinar a escrever e pensar sobre um assunto por conta da socialização, que oportuniza que os estudantes tenham atuação na revisão e edição dos seus trabalhos.

O Professor Zeta compartilhou com o grupo que sua turma está organizada em grupos para a escrita de oito casos para ensino², relacionando todo o conteúdo da disciplina. Para Zeta, *“os estudantes já trabalharam com casos para ensino na disciplina e agora escreverão seus próprios para exercitar a criatividade e a escrita científica*

2 “Um caso para ensino é a reconstrução de uma situação organizacional baseada em trabalho de campo ou em experiência de consultoria ou, ainda, em dados documentais e/ou bibliográficos, que auxilie no desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) em sala de aula para cursos de graduação e pós-graduação.” Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/regras_casos_ensino2011.pdf. p. 2. Acesso em: 2019.

[...] depois de pronto eles deverão aplicar o caso com os colegas”. Além da utilização do processador de texto do Google para a escrita coletiva, o professor vai dispor que a dinâmica de aplicação dos casos para ensino seja conduzida em sala de aula, com o apoio do recurso de apresentação Google Slides.

Witt (2015) informa que o Google Slides possibilita desenvolver significativamente a atividade de criatividade ou reflexão dos estudantes, favorecendo o compartilhamento com o grande grupo, utilizando a participação dinâmica e interativa. O autor define essa técnica como protocolo *Interesting-Connections-Questions (I-C-Q)*, no qual os participantes registram seus comentários em recurso específico no próprio slide para escrever suas ideias, perguntas, respostas, sugestões ou outras formas de interação.

Por sua vez, o Professor Épsilon destacou que em sua disciplina os estudantes foram encorajados a aprimorar o domínio do Google Forms para a utilização dos questionários em pesquisas construídas ao longo do primeiro bimestre, mas também nos recursos das respostas obtidas com a criação de gráficos e tabelas. O Professor Épsilon relembra que *“construindo o instrumento com os colegas, seguindo o que fazer, o que não fazer [...] ao compartilhar comigo, consigo pontuar o que está correto ou pode melhorar mais rapidamente”*.

Também o Google Forms foi destacado pelo Professor Beta. Sua utilização é prevista como um instrumento de avaliação parcial do bimestre: *“faço uma pré-prova com algumas questões que podem cair depois, configuro as perguntas, as respostas e o valor de cada questão correta”*. Assim, o professor disponibiliza o link para o Google Forms e os estudantes realizam a tarefa em sala de aula. A prática avaliativa também é recomendada por Witt (2015), com o emprego do Forms em avaliações simples ou até mesmo em avaliações finais, para disponibilizar rapidamente ao professor o estado da aprendizagem dos estudantes.

As práticas apresentadas pelos professores do grupo representam um tipo de conhecimento que, ao ser sistematizado, segundo Thiollent e Colette (2014), oportuniza o esclarecimento de temas e questões educacionais enquanto características da pesquisa aqui desenvolvida. O conhecimento, em especial, é sobre conteúdo cognitivo, procedimento pedagógico, orientação valorativa e seus respectivos atores.

Além disso, Miranda e Resende (2006, p. 517) alertam sobre os cuidados com o praticismo da pesquisa-ação, quando essa se torna a parte da teoria que cria uma “falsa noção de que essa atuação deva orientar-se para a solução de problemas isolados na sala de aula ou escola”, buscando uma mediação teórica na compreensão dessa realidade e, então, determinando ações para que os problemas e dificuldades sejam eliminados.

Assim, este espaço ficou caracterizado como uma troca de conteúdos afins e textos ou referências que pudessem ser desenvolvidos com os estudantes e os próprios professores enquanto recursos para formação e autoformação, respectivamente. Assim, o Plano de Ação do Ciclo 3 ficou sistematizado no Quadro 14 com as reflexões sobre as práticas instituídas pelos professores do grupo da pesquisa, consideradas a metodologia ativa e a construção de diretrizes para algum repositório de práticas pedagógicas.

Quadro 14 – Plano de Ação do Ciclo 3

O Quê?	Quem?	Por quê?	Quando?	Como?
Estudo da Pesquisa sobre Metodologias Ativas.	Todos	As percepções servirão como base para as reflexões no grupo.	Semana	Diário de Bordo
Parâmetros para o Repositório da Formação Continuada.	Todos	Regras, diretrizes e modelos para serem efetivados pela Instituição.	Semana	Google Docs

Fonte: Os autores a partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

3.3.4 Décimo terceiro encontro: ciclo 3 – acompanhamento

A última reunião do grupo de professores iniciou com as reflexões do que cada docente descreveu acerca de uma prática caracterizada como metodologia ativa nas semanas anteriores. O encontro também reuniu todos os apontamentos do grupo para considerá-los como parâmetros ao espaço de formação para os professores da Instituição, definido como Repositório da Formação Continuada.

Os professores iniciaram comentando sobre os encontros realizados e suas percepções quanto à importância de espaços como o construído pela pesquisa. A Professora Delta destacou que este “*espaço tem incentivado, sim, para pensar novos jeitos de fazer uma aula*”.

Já o Professor Épsilon afirmou: “*sempre tiro alguma coisa das nossas conversas [...] sobre a aula de feedback sendo a mais importante do semestre, nunca tinha pensado nisso, mas faz todo o sentido e fiz mais com essa aula do que fazia nos outros semestres*”.

O Professor Beta, por sua vez, ressaltou que conversar com os pares facilita o aprendizado da docência, caso contrário, sozinho, “*faz com que tenhamos que aprender na prática, dentro da sala de aula, a partir de nossos erros e acertos*”. O Professor Alfa salientou que a capacitação e o aprendizado são duas constantes no magistério e “*essa troca de relato nos permite irmos nos construindo também*”.

Essas constatações são explicadas por Cunha (1998, p. 35), que mostra aos professores a “possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e de agir”. Essas ações formativas, que tiveram a condução dos próprios pares, ainda reforçam os laços interpessoais. O grupo foi caracterizado por professores de diferentes gerações e trajetórias, o que enriqueceu ainda mais o compartilhamento das experiências e dos saberes com o trabalho realizado em

conjunto para partilhar angústias e inquietações do exercício docente. Além disso, segundo a autora supracitada:

Os campos semânticos são construídos pela experiência, tanto biográfica como histórica dos professores, e são objetivadas, conservadas e acumuladas, tornando-se o acervo social de conhecimento que eles carregam consigo ao exercer a profissão. Aí se instalam os preconceitos e estereótipos, mas também a possibilidade de mudanças nas representações e nos esquemas tipificadores (CUNHA, 2019, p. 124).

Na reflexão sobre a atuação nas disciplinas foram mobilizadas as competências previstas nas DCNs para o curso de Administração (BRASIL, 2005) e comentadas a partir do que foi realizado, com o objetivo de atendê-las. A origem destas informações foram os diários de bordo dos docentes, nos quais eles registraram suas percepções na preparação e ao término das suas aulas.

A descrição, a seguir apresentada no Quadro 15, no entanto, busca relacionar os apontamentos dos professores sem a pretensão de que alguma prática isolada possa contemplar totalmente a competência prevista no curso, mas como uma forma intencional para que as situações de ensino e aprendizagem buscassem criar um ambiente em que os estudantes pudessem praticar ou se aproximar da capacidade profissional desejada.

Quadro 15 – Competências Previstas e Práticas Realizadas

Competências Prevista ao Curso	Comentário do Grupo de Professores
I – reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo das tomadas de decisão.	Essas competências podem ser trabalhadas em todas as disciplinas do curso. Os docentes assumiram adotar práticas que colaboram com essa construção, em especial nas disciplinas de formação profissional.
II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	As competências foram consideradas parte integrante dos objetivos de todas as disciplinas. Os docentes afirmam que gradualmente os resultados nessas competências melhoraram se forem praticados.

III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.	As disciplinas da formação básica possibilitam abordar o quadro teórico para que inicialmente isso seja despertado nos estudantes, depois os conceitos ficarão mais complexos.
IV – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.	O grupo mostrou que, embora nenhuma disciplina fosse da área de formação qualitativa e suas tecnologias, ainda assim as disciplinas de formação básica, profissional e complementar atuam sobre elementos que abordam os contextos mencionados nesse item.
V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.	As competências principais de todos os novos profissionais da formação contemporânea perpassam essas características, ainda mais na adoção de metodologias ativas junto aos estudantes.
VI – desenvolver a capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.	O grupo de professores destacou que a construção desta competência também deve estar presente em todos os componentes do currículo. Em especial as disciplinas de formação profissional, que podem aproximar os contextos reais da profissão para a sala de aula.
VII – desenvolver capacidade para elaborar, instituir e consolidar projetos em organizações.	Todas as disciplinas podem adotar, enquanto metodologia ativa, a abordagem por projetos, mas que esses esforços favoreçam aos estudantes a possibilidade deles em empreender projetos com todo o rigor exigido.
VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.	O grupo mostrou que ao longo do curso são trabalhadas metodologias e ferramentas que, em associação aos conteúdos teóricos, devem habilitar o estudante para realizar esse tipo de ação adequadamente.

Fonte: Os autores a partir de Grupo de Professores da Pesquisa.

A seguir, com base nesses parâmetros, a proposta de formação docente continuada, com elaboração e planejamento em conjunto, foi estruturada e revisada junto ao grupo de professores, originando um Repositório da Formação Continuada, o qual pretende ser um espaço construído com os recursos do *Google for Education* para ser a referência para apoio aos docentes.

Inicialmente, o Repositório da Formação Continuada tem como missão ser um espaço colaborativo de referência sobre práticas docentes, materiais de apoio e discussão permanente para os professores de todas as áreas da Instituição de Educação Superior onde foi desenvolvida a pesquisa.

Como defendem Miranda e Resende (2006, p. 516), a formação continuada do professor, usando os preceitos da pesquisa-ação, origina-se na prática social e deve possuir uma estreita associação para “além das chamadas teorias da educação, a filosofia, as ciências humanas e sociais, a arte, a cultura humana”. Assim, os temas não seriam apenas dispostos de acordo com as áreas específicas de cada curso, mas alcançando e possibilitando uma interação entre as diferentes áreas para que o diálogo fosse mais enriquecedor.

Outro parâmetro sugerido foi a criação de um ciclo no qual o professor fica vinculado ao Repositório para a interação com o ambiente e demais pares docentes. Inicialmente, não teria um encerramento, mas, sim, avaliações periódicas para que os materiais e discussões pudessem criar um cenário de desafios e problemas a serem enfrentados, considerando que as discussões e interações resultam em conhecimento acumulado.

Outras formas de interação do professor também seriam as contribuições com objetos de aprendizagem direcionados aos colegas, a submissão de materiais pertinentes aos temas da pedagogia universitária, práticas pedagógicas e especificidades de cada área. Além disso, haveria um roteiro para que o professor pudesse sistematizar e compartilhar suas práticas de sala de aula.

O espaço tecnológico usaria o *Google Sites* para indexar todas as informações, explicando como os professores podem aderir e quais seriam as regras para participação, além dos resultados que essa formação alcançaria. Como sugestão, que inicialmente fosse por livre-adesão

para testar e comprovar as hipóteses sobre os benefícios delineados e ajustes nos fluxos desta dinâmica. Os recursos tecnológicos favoreceriam a atuação assíncrona dos participantes, embora estaria no escopo, pelo menos, quatro encontros presenciais anuais, com finalidade de acolhimento, integração, avaliação e reconhecimento ao longo do ano.

O compartilhamento das práticas dos professores seria pelo *Google Hangouts*, recurso de bate-papo, com algumas informações preliminares e recursos multimídia, como vídeo, áudio ou fotos. Então, haveria a roteirização para um vídeo do professor explicando a prática e disponibilizando mais informações e outros documentos em anexo para que os professores pudessem avaliar em detalhes; sendo considerada melhor prática ou boas práticas, o conteúdo seria postado pelo professor responsável pela curadoria do Repositório da Formação Continuada no *Google Classroom*, para que os professores participantes pudessem acessar e discutir esse objeto de aprendizagem voltado ao docente.

Além disso, o grupo sugeriu que a curadoria pudesse ser ocupada por diferentes professores ao longo dos ciclos, para que oportunizasse uma dinâmica na qual o processo pudesse se sobressair às preferências e critérios de apenas um indivíduo.

Outra forma de interação entre os docentes seria de os pares avaliarem os objetos postados para que decorressem pesquisas do que estivesse no repositório para ampliar ainda mais o conhecimento sobre o compartilhado, oportunizando a escrita científica, a participação em eventos e congressos da área, além de um *E-book* escrito pelos professores a cada final de ciclo.



4

**ELEMENTOS
DA FORMAÇÃO
DOCENTE
CONTINUADA**

Inicialmente, o percurso da formação docente continuada, aqui relatada, parte do pressuposto de o professor reconhecer seu papel de investigador que busca entender os elementos que o cercam no ambiente educacional, no seu relacionamento com os conteúdos previstos nos currículos, projetos e planos pedagógicos e na relação com seus colegas de docência e seus estudantes, a quem lhe foi confiada a missão formativa. O conhecimento, que será uma das principais preocupações para essa jornada, tem início nos seus saberes teóricos que deverão ser codificados para materiais de instrução, e esses utilizados para mediar uma relação dialógica do ensino com a pesquisa e da didática com as práticas aos seus estudantes, esperando que decorra a produção do conhecimento e a efetivação da aprendizagem.

Gatti (2013, p. 52) relembra que “educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos”. Nessa figura, o professor reconhece que seus saberes teóricos e seus conhecimentos não podem ser transferidos aos seus estudantes, passando, assim, a desenvolver estratégias e procedimentos para mobilizar suas competências e suas habilidades, suas crenças e valores, para assegurar que seus saberes pela experiência possibilitem criar condições nas quais os estudantes assimilem os conhecimentos.

Anastasiou (2014) recorda que não basta que os estudantes compreendam e memorizem para considerar aprendizado; isso requer a apropriação na qual esse determinado conhecimento venha a fazer parte do cérebro, seja acrescentado ao repertório e às referências, tomando parte do pensamento e da vida do estudante.

Em relação ao estudante, assume-se que o seu caminho para a aprendizagem consiste em um árduo esforço para trilhá-lo de forma consciente e intencional, aproximando-se do que está sendo ensinado pelo professor. A percepção de muitos docentes sobre uma passividade do estudante para, de fato, assumir um compromisso e uma

responsabilidade, se dá pela ausência de “determinantes essenciais tanto da maturidade quanto do movimento exigido na aprendizagem” (ANASTASIOU, 2014, p. 21).

O docente, no entanto, não pode percorrer esse caminho pelo estudante, mas pode atuar positivamente sobre o comprometimento do estudante, pois, conforme apontam Morosini e Felicetti (2010, p. 14),

[...] o comprometimento do estudante com sua aprendizagem se refere a como se faz, com o que se faz e com que intensidade se faz toda atividade que possa vir a contribuir para uma melhor aprendizagem e, conseqüentemente, melhor qualidade na formação acadêmica.

Como possibilitar que os professores consigam ser exitosos nessa difícil tarefa da docência? Quais as estratégias e alternativas que podem ser criadas para comprometer o estudante na tarefa da aprendizagem? A existência de um saber coletivo proporcionado pela pesquisa-ação, na qual ferramentas e instrumentos conceituais ampliam as alternativas aos professores, favorecendo sua atuação. Estas alternativas, no entanto, precisam ser acessíveis e fazer o sentido formativo para que se estabeleçam medidas que favorecem o exercício da docência.

No mesmo sentido da pesquisa-ação, Calatayud Salom (2018) afirma que a competência de autoavaliação pode ser colaborativa a partir de colegas que cooperam com formas para superar as dificuldades e reforçar os aspectos positivos, diagnosticando, assim, as necessidades de formação docente.

Desse modo, a pesquisa-ação, com as características adotadas neste estudo, comprova que os elementos constituintes observados nos Ciclos 1 a 3, em formato espiral, podem atuar na (re) construção dos saberes docentes, ampliando os saberes e experiências, mas em colaboração podem reforçar ainda mais o desempenho profissional do professor.

Nesta direção, a abordagem espiral, a essência da pesquisa-ação, determina que os cenários de cada um dos ciclos sejam aplicados de formas diferentes. Embora a investigação não tenha mudado o foco para uma outra universidade ou escolhido outro curso de Graduação, e ainda os professores participantes da pesquisa e, por consequência, seus estudantes, foram do Ciclo 1 ao Ciclo 3, foi justamente nessas duas figuras que aconteceram as maiores transformações: o estudante, por consequência do processo de aprendizado decorrido da atuação docente mais reflexiva, consciente, intencional e elaborada; e o professor por conta dos seus saberes, uma vez que, conforme Tardif (2014), são situados e a atividade profissional do professor acaba por ser um espaço prático de produção, transformação e mobilização de saberes da docência.

Outra característica da pesquisa-ação, que Lavoie, Marquis e Laurin (1996) apontam, são os procedimentos adotados neste tipo de investigação que sejam flexíveis e possam ser ajustados progressivamente aos acontecimentos, buscando estabelecer uma comunicação irrestrita entre os participantes, sendo constantemente autoavaliada.

Todos os dados e as informações coletadas e produzidas foram discutidas e as decisões foram democráticas entre professores do grupo que assumiram o protagonismo de pesquisadores. Os ciclos e as etapas, portanto, foram sendo estabelecidas de acordo com a condução do coletivo docente.

O Ciclo 1 compreendeu as discussões sobre alternativas para a resolução do problema de forma colaborativa e participativa, tendo como base as práticas pedagógicas em um curso de Administração. A composição do grupo contou com seis professores que aceitaram o convite e conseguiram se organizar para participar dos encontros ocorridos ao longo do primeiro semestre de 2019. Assim, os professores procederam com os acordos e combinações que se estenderam ao longo da investigação, o que resultou na construção de um plano provisório

de pesquisa. Esse plano estabeleceu um cronograma prévio para os encontros com o início e a duração estabelecidos para que, como momento anterior às aulas, pudesse oportunizar, também, uma forma de integração e preparação dos docentes para a jornada a seguir.

Nesse momento foram apresentados aos professores o projeto da pesquisa para apropriação sobre o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, o delineamento metodológico e as expectativas dos pesquisadores. Com isso, montou-se um ambiente favorável ao diálogo e que gerasse vínculos entre os colegas e impacto positivo nas relações interpessoais e atitudinais. O local escolhido foi considerado um ambiente favorável a uma discussão tranquila e reservada, ocorrendo em sala privativa de uma cafeteria no próprio *campus* da universidade.

Na abordagem para delimitar um problema foram coletadas e analisadas informações documentais que possibilitassem compreender quais seriam as questões levantadas para possíveis ações que dirigissem a uma solução do problema. As informações foram disponibilizadas pela Instituição Comunitária de Ensino Superior da Grande Porto Alegre, como o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do curso de Administração.

Com isso, ao longo do Ciclo 1 foi possibilitada a construção de um contexto compartilhado para que, então, o problema pudesse ser delimitado com suas características mais intrínsecas aos diferentes saberes individuais, porém em sintonia, como todo ambiente formativo deve ser.

Nesse momento, os docentes puderam contar mais sobre suas histórias de formação inicial, suas atividades fora do magistério e tempo de exercício, e revelaram suas crenças e entendimentos sobre o ser professor. Tais aspectos foram continuamente, nos demais ciclos, sendo revelados e debatidos, bem como constatou-se novas

construções sobre os aspectos ainda subjetivos demonstrados em suas falas, e também na comunicação não verbal com posturas corporais, expressões e reações diversas.

A partir do Ciclo 1 os professores passaram por dinâmicas nas quais puderam formalizar suas contribuições sobre práticas pedagógicas, inicialmente pela provocação dos pesquisadores. Sistemáticamente, todavia, foi observado que os professores, em todos os encontros, passaram a comunicar seus resultados para compartilhar novidades aprendidas no decorrer do percurso, principalmente interações, com o objetivo de auxiliar seus colegas.

Foi observado que cada professor buscou pontuar, nos encontros, o seu repertório de conhecimento, o que Gauthier *et al.* (2006) definem como os saberes da ação pedagógica, especialmente a gestão da turma e a gestão do conteúdo.

As etapas de Diagnóstico e Ideação deixaram mais claro que a didática do professor possui diversas raízes e constantemente vai se transformando com os processos de ação-reflexão-ação, e que, ao construir um grupo de cooperação entre pares, em uma mesma área, fica evidente que os docentes têm empatia e sentem as dificuldades ou angústias pelas vivências ocorridas, ou, ainda, no horizonte, que serão vivenciadas futuramente.

O Ciclo 1 trouxe ao grupo de professores a necessidade de conhecer melhor seus estudantes, buscando determinar suas expectativas para que essas possam orientar o próprio trabalho docente, e identificar as experiências profissionais e locais de trabalhos atuais dos integrantes da turma para utilizar estratégias e abordagem que favoreçam o aprendizado do estudante a partir do seu contexto profissional. Encerra-se, então, a primeira espiral cíclica com as etapas de Plano de Ação construídas pelo grupo de forma coletiva, com abrangência em suas disciplinas e no seu trabalho docente, sendo discutido o resultado destas ações na etapa de Acompanhamento.

O Ciclo 2 mobilizou novamente as etapas de Diagnóstico, Ideação, Plano de Ação e Acompanhamento, mas agora partindo de um grupo construído na base da cumplicidade, confiança e com laços colaborativos muitos sólidos. Percebeu-se, ainda mais claramente, a autonomia que os professores tiveram para que o planejamento e a execução das atividades fossem o que ficou acertado de uma reunião para a outra, individual ou coletivamente. As tarefas que emergiam das conversas eram rapidamente assumidas por um responsável ou definidas em conjunto quando necessitasse algum desdobramento. Essa dinamicidade foi automática a partir deste ciclo, provavelmente pelo fato de haver uma relação de estreita confiança precedente ao momento, mas que fora acentuada devido ao sentimento coletivo.

Os professores, ao conhecer outras dimensões pessoais e familiares de seus colegas, aprofundavam ainda mais as formas de ajuda mútua, ora observadas como dicas de ferramentas ora como indicações de materiais, mas, principalmente, em ouvir angústias e inquietações do cotidiano docente. Foi percebido que nos momentos nos quais essas inquietações vinham à tona, logo eram assumidas pelos demais professores no sentido de acolher e conversar sobre, seja buscando uma explicação ou tecendo um comentário que construísse um novo sentido.

Nesse caso, García (1999) afirma que parte do trabalho do professor é ensinar e a outra é investigar, o que deve ocorrer a fim de aprofundar o conhecimento específico na sua área, o que repercute nos estudantes que, enquanto futuros profissionais, vão conhecendo problemas e perspectivas mais atuais.

Assim, foi debatido sobre as gerações de estudantes com acesso maior à tecnologia, os dilemas sobre as necessidades mercadológicas que as Instituições de Educação Superior possuem, o ensino universitário talvez não ser para todo mundo por conta das desigualdades existentes, as dinâmicas do mercado de trabalho do professor que impõem incertezas, etc.

O Ciclo 2 possibilitou um Diagnóstico mais completo sobre as necessidades dos professores em sala de aula, uma vez que no ciclo anterior foram compartilhadas práticas docentes que puderam ser adotadas por um outro professor do grupo ou que ainda inspirasse os professores a pensar sobre inovação didática. Quando os professores compartilhavam seus relatos, mobilizando seus diários de bordo, era possível perceber a satisfação e a autoestima desse docente explicando, com riqueza de detalhes, como surgiu a ideia, qual o objetivo e os resultados daquelas práticas.

Mesmo que restasse pontos a ser melhorados ou questões que não foram conduzidas como o esperado, a validade desse compartilhamento possibilitou ouvir os colegas apontando sugestões, o que claramente foi muito produtivo. Ainda nesses compartilhamentos, os demais professores ouviam atentamente os relatos, utilizando isso para suas próprias reflexões, tecendo comentários e destacando, principalmente, os pontos positivos como uma forma de reconhecer o trabalho do colega e incentivá-lo ainda mais.

Nesse momento foi possível perceber que as repercussões em sala de aula eram visíveis por conta do que os professores traziam e acerca do que diziam os estudantes. Então, o Ciclo 2 novamente buscou ouvir os estudantes, mas para a avaliação da disciplina que estava sendo conduzida pelo professor na pesquisa. Com essa decisão o grupo articulou referências para compor um questionário, adaptou o instrumento e ajustou a aplicação junto aos estudantes em uma mesma semana, ou seja, planejando e executando as tarefas coletivamente. Os resultados desta avaliação foram discutidos pelo grupo, que considerou estar adequado o desempenho do professor nos critérios de saberes da teoria e demais práticas para o exercício da docência.

Além disso, os achados revelaram a preocupação do docente em atuar buscando promover uma aula que proporcione o aprendizado do estudante, e que, ao mesmo tempo, seja atrativa e prenda

a atenção da turma. Ou seja, o trabalho do professor deve ser repleto de dinâmicas e formas inovadoras de articular o ensino, atuando para criar, manter e ampliar o comprometimento dos estudantes.

Esta proposição dos professores do grupo para provocar uma avaliação sobre seu desempenho, comprova a sua preocupação em conhecer a satisfação ou não dos estudantes, relevando eventuais exposições ou críticas ao seu exercício docente. O fato comprovou que o grupo estabeleceu uma confiança muito sólida entre os colegas, e que o estudante precisa ser ouvido, uma vez que é uma parte importante da formação continuada do professor, indicando os efeitos e repercussões do trabalho em sala de aula.

Com os diários de bordo foi possível que alguns professores registrassem comentários de estudantes que foram associados aos resultados qualitativos que o grupo avaliou, considerando a capacidade dos discentes em sugerir ideias, caminhos e alternativas, apontando o que não gostariam que ocorresse durante suas aulas. Como lecionam Piñuelas, González Machado e Ramírez (2018), os comentários dos estudantes são informações frequentemente utilizadas para integrar a avaliação docente, que pode trazer elogios, comentários sobre pontos a melhorar e outros tipos de sugestões a partir da perspectiva de quem vivencia o exercício da prática docente.

Diante dos resultados das etapas anteriores, os professores do grupo sugeriram que todo o compartilhamento das práticas pudesse ser armazenado como uma forma de registro da memória docente. Surge, então, para o Ciclo 3, a proposta para as diretrizes no Repositório das Práticas Docentes, sendo esse um espaço virtual ao qual todos os professores de todos os cursos da Universidade teriam acesso e poderiam contribuir para a formação continuada.

García (1999) aponta a necessidade de que ocorra uma flexibilização de opções de formação docente para que essas possam responder

ao que o indivíduo ou grupo precisa nos diferentes momentos de desenvolvimento. Assim, saber o que os professores estão precisando em seu percurso formativo, depende do contexto em que eles estão atualmente, caso contrário o trabalho de formação não encontrará sentido efetivo.

Dessa forma, o Ciclo 3 possibilitou um Diagnóstico ainda mais completo sobre as necessidades dos professores, mas agora com a finalidade voltada muito claramente ao aprendizado do estudante. Os questionamentos provocados com as avaliações das disciplinas surtiram uma nova transformação nos professores a partir das suas percepções cotidianas e o que os resultados trouxeram para a temática da metodologia ativa. Com as discussões no grupo compreendeu-se que elas ocorrem de certa forma, mas os professores, muitas vezes, não possuem o completo domínio de alguma técnica ou não a aplicam corretamente em sala de aula.

Em essência, a metodologia ativa posiciona o estudante como o principal articulador do seu aprendizado, porém necessita que o professor conduza adequadamente essa mediação. Outra questão discutida foi o comprometimento dos estudantes, fator decisivo para o sucesso durante o percurso de formação, com especial a atenção para que não seja influenciado negativamente por práticas que causem o estranhamento, uma vez que a tendência do comportamento mais passivo ainda é observada pelos professores. Ou seja, o estudante, embora tenha condições de apontar o que lhe favorece ou quais suas referências na sala de aula, precisa melhorar o diálogo com o professor para ambos melhor atuarem em seus papéis.

O estudante muitas vezes espera que o professor conduza toda a aula com um clima agradável, repleto de histórias e distrações que fiquem mais próximas ao entretenimento do que focado no aprendizado. Talvez, para o estudante, isso pode ser mais útil no momento quando ele vem de uma jornada de trabalho durante o dia

e luta contra o sono e o cansaço, mas refletirá depois em eventuais lacunas da formação acadêmica.

A construção do percurso da Formação Continuada proporcionou que os professores pudessem comprovar suas perspectivas pedagógicas, encontrando, na discussão com os colegas, a oportunidade de discutir as práticas sobre formas inovadoras de ensino e aprendizagem, considerando que esse momento novamente oportunizou estabelecer os parâmetros para o Repositório de Práticas, além dos próprios elementos constituintes da formação docente, que podem ser ampliados para todos os professores quando sugeridos para a Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta obra apresenta um estudo que teve como objetivo compreender como os elementos que constituem uma formação docente continuada podem (re)construir as práticas pedagógicas desenvolvidas em um curso de Administração.

O primeiro objetivo específico foi o planejamento da formação docente continuada junto a professores que exercem docência no curso de Administração de uma Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre.

A formação docente utilizou a pesquisa-ação para ser idealizada, planejada e executada durante todo o primeiro semestre de 2019, na qual o grupo de professores, que foram os sujeitos da investigação, realizaram o levantamento das necessidades, promoveram as dinâmicas e avaliaram os resultados.

O levantamento das necessidades de formação considerou o mesmo conjunto de competências previsto para a aprendizagem do estudante, por tratar-se do curso de Administração da Área de Gestão e Negócios da Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre. Essa situação possibilitou identificar e delimitar um contexto com as mesmas premissas de formação e preocupações comuns, como a necessidade de promover inovação e com o foco no desenvolvimento profissional do docente e do estudante, além de promover o aprendizado do quadro teórico para uma área comum.

As dinâmicas foram planejadas e executadas pelos próprios docentes, caracterizadas pela heteroformação com professores de diferentes saberes e tempo de experiência em magistério. Assim, os interesses passaram a ser coletivos, oportunizados pelo sentido coletivo e cooperativo construído ao longo das etapas da investigação, fato que mobilizou

conhecimentos para os saberes das disciplinas, desenvolvimento de competências e habilidades didáticas, e, ainda, a promoção de atitudes voltadas a proporcionar as melhores oportunidades de aprendizado.

Constantemente, os processos da formação docente continuada foram avaliados pelos docentes em momentos de reflexão sobre a ação, possibilitando uma transformação no sentido de ser professores para o reforço da identidade docente com suas perspectivas, responsabilidades e sentidos; fato comprovado com a avaliação também dos estudantes, que evidenciou as mudanças promovidas pelos professores, o que novamente refletiu nos docentes, confirmando os efeitos da preparação das aulas em conjunto e do planejamento colaborativo que levaram para a sala de aula.

O objetivo específico de identificar práticas pedagógicas e elementos constituintes para uma formação docente continuada, pôde ser alcançado em articulação ao primeiro objetivo específico – planejamento. Com o decorrer dos encontros, para o compartilhamento entre os docentes sobre seus saberes pedagógicos, saberes da teoria e saberes da experiência, houve uma construção coletiva das atividades formativas realizadas, com as informações das reuniões, os relatos de experiências, as trocas de referências e de materiais para as aulas, além da contribuição para cada professor refletir sobre a sua identidade enquanto docente. Os intervenientes desta interação foram para que os docentes pudessem ser protagonistas da sua formação, partindo da autoformação, mas ampliando esse sentido quando encontram pares com os mesmos interesses de formação.

O objetivo específico de analisar a (re)construção dos saberes docentes para o desenvolvimento profissional do professor em formação docente continuada, foi concluído ao perceber-se e se relatar, de forma epistêmica, a prática profissional comprovada pela atividade docente como uma prática reflexiva, mas também pela avaliação do estudante, mostrando os resultados destes novos saberes. Partindo das

individualidades iniciais e do coletivo construído, todos os integrantes do grupo puderam ativamente olhar para além das suas necessidades de formação, em direção aos colegas e ao curso, fato ainda mais relevante por atuarem em conformidade com as mesmas diretrizes e competências a serem desenvolvidas em uma mesma categoria de estudantes.

Diante das categorias *a priori* da pesquisa exposta nesta obra, foi possível observar que os ciclos em espiral determinaram profundas transformações nos saberes docentes dos sujeitos envolvidos em diversos âmbitos, além, propriamente, das práticas pedagógicas em si, seja nas dimensões profissionais e pessoais, seja na formação empreendida durante a pesquisa, que repercutiu no *ser professor* dos indivíduos, a ponto de que o relacionamento construído e algumas mudanças puderam ser identificados em posturas epistêmicas para além do semestre e sua duração, isto é, no segundo semestre os docentes seguiram trabalhando com a proposta por vontade própria.

Em interações posteriores ao momento de coleta dos dados e das informações, algumas práticas foram identificadas como novos hábitos para esses professores. Os encontros que envolviam a reunião dos professores na cafeteria mudaram para a padaria, mas com o mesmo sentido de compartilhar um mesmo espaço para conversar nos momentos antes de uma nova jornada de aula.

De acordo com o caminho metodológico do estudo apresentado, seguiu-se o contexto, sujeitos e organização da pesquisa, coleta de dados e informações a partir da pesquisa-ação para se compreender como os elementos que constituem uma formação docente continuada podem (re)construir as práticas pedagógicas de professores.

Observou-se que o ambiente formativo, proporcionado pela pesquisa-ação, utilizou todos os elementos constitutivos de uma formação continuada a partir das necessidades diagnosticadas pelos próprios docentes em observações atentas aos contextos das suas

próprias práticas e em decorrência dos apontamentos coletados junto aos seus estudantes. Toda a formação docente continuada foi se construindo durante o percurso, partindo sempre das necessidades apontadas pelos próprios docentes, em especial das transformações de cada ciclo em um processo dinâmico, agregando todo o conhecimento produzido nessas interações. Isto possibilita diretrizes para um programa de formação permanente como um espaço para o aprimoramento das práticas docentes que as Instituições de Educação Superior podem introduzir em seus colegiados, delineando as necessidades para cada conjunto de competências por área ou por curso, considerando a legislação vigente e as próprias necessidades profissionais ensejadas nos projetos pedagógicos.

A partir do problema e dos objetivos traçados, destaca-se que uma formação docente continuada apresenta elementos capazes de (re)construir as práticas pedagógicas desenvolvidas em um curso de Administração. A presente obra, com seu estudo, em razão das características da pesquisa-ação com as inúmeras articulações promovidas em seus 3 ciclos e 13 etapas, deslumbra, em seus achados, a possibilidade de novas categorias; categorias emergentes que podem ser exploradas e consolidadas em estudos futuros.

Para o curso de Administração foram consideradas, também, a vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2005 e da Resolução Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2018, exigidas pelo Ministério da Educação (MEC), porém, para uma formação docente continuada seguindo as orientações descritas nesta publicação, bastaria considerar as atualizações destes dispositivos ou, ainda, a adaptação dos mesmos, aplicando para outros cursos da Educação Superior, pois possuem estes elementos ou similares.

Novas DCNs para o curso de Administração foram aprovadas em 2021, aprimorando as competências gerais previstas para o egresso. Assim, novas diretrizes e novos relatórios de avaliações internas

emitidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) ou equivalente, bem como avaliações externas, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), são considerados parte dos documentos iniciais para a formação docente continuada.

Ficam, portanto, as possibilidades de estudos vindouros capazes de responder às inquietudes dos professores acerca de seus estudantes, buscando mais bem conhecê-los para, então, melhor desenvolver o seu fazer enquanto professor.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** [on-line], v. 13, n. 48, p. 383-400, 2005. ISSN 1809-4465. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300008>

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ALVARÃES, A. C. T.; LEITE, L. S. Práticas pedagógicas no curso superior de administração: uma abordagem transdisciplinar e o processo ensino-aprendizagem sociotécnico. **Cadernos da Escola de Negócios**, Curitiba, n. 7, p. 1-20, 2009.

ANASTASIOU, L. das G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Revista Olhar de Professor**, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1424>

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, Suplemento, v. 15, n. 1, p. 19-34, 2014.

ANPAD. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. 2016. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/>. Acesso em: maio 2016.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, C. R.; ALVES, A. V. S.; NOUR, A. D. A. Fundamentos pedagógicos e a formação do docente em administração: a experiência do estágio à docência. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 5., 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Anpad, 2015.

BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração**. Resolução n. 4 de 13/7/2005. Brasília, DF, 2005.

CABRERA, F. Alberto; LA NASA, Steven M. Classroom Teaching Practices: Ten Lessons Learned. *In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org.). Inovação e qualidade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 15-74.

CALATAYUD SALOM, M. A. La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, n. 2, p. 135-152, 30 mayo 2018.

CAMPELO, Arandi Maciel. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de Administração da FCAP/UPE**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3837/1/arquivo2569_1.pdf

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *In: ANPESUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Anpedsul, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan./abr. 2005.

CFA. Conselho Federal de Administração. **Conselho Pleno do CNE aprova as novas diretrizes do curso de Administração**. Website CFA, 2020. Disponível em: <https://cfa.org.br/conselho-pleno-do-cne-aprova-as-novas-diretrizes-do-curso-de-administracao/>. Acesso em: 20 set. 2020.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, v. 16, n. 2, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLARKE, David; HOLLINGSWORTH, Hilary. Elaborating a model of teacher professional growth. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.]: Elsevier BV, v. 18, n. 8, p. 947-967, nov. 2002. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00053-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00053-7)

CONTRERAS, José. Domingos. Experiencia, escritura y deliberacion: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *In: ALLUD, Andrea; SUAREZ, Daniel. El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO, p. 21-60. Buenos Aires.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 121-133, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67029/39136>

CUNHA, Maria Isabel da. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da Pós-Graduação em Educação em Questão**. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3664>

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DENICOL JÚNIOR, Sílvio *et al.* Formação docente e bacharelado em Administração: o que traz o ENEPQ na Anpad? **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 265-276, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4420>

ESPM. Escola Superior de Propaganda e Marketing. **Website ESPM**, 2018. Disponível em: https://www.espm.br/wp-content/uploads/pdi_sao_2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

FARIA, Ana Paula Ribeiro. **Entre a macropolítica e a micropolítica: a formação continuada do professor do curso de Administração**. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/2320>

FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Proposta do programa**. Website Capes, 2018. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2009/33014019/027/2009_027_33014019004P0_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao. Acesso em: 20 jan. 2018

FELICETTI, Vera Lucia; GIRAFFA, Lucia M. M. Auxiliando a evitar a formação do sentimento de matofobia: um desafio constante. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. V. CD-1.

FELICETTI, Vera Lucia. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior**. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, Vera Lucia. Graduados Prouni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados. **EAE – Estudos em Avaliação Educacional**. 2012. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1767/1767.pdf>

FELICETTI, Vera Lucia. Verbete estudante parcial. *In*: MOROSINI, M. C. *et al.* **Ebes** – Enciclopédia Brasileira de Educação Superior. (No prelo).

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, F. Alberto. **Autoavaliação em disciplinas de programa de Pós-Graduação em educação**: um modelo estrutural na formação discente. (No prelo).

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa; SOMERS, Patrícia. Affirmative action in the quality of higher education: the voices of PROUNI graduates. **Policy Futures in Education**, v. 11, n. 4, p. 401-413, 2013. ISSN: 1478-2103. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2013.11.4.401>

FELICETTI, Vera Lucia; SANTOS, Bettina Steren. Estudantes da Educação Superior em contextos emergentes. *In*: FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise Balarine Cavaleiro (org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 211-225.

FELICETTI, V.L. y CABRERA, A.F. (2022). Students' experiences with graduate education in Brazil. A Confirmatory Factor Analysis Approach. **Revista de Investigación Educativa**, v.40, n.2, p.319-339. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.513171> Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/513171/326581>

FISCHER, T.; SILVA, M. R. D. Formando professores de administração: desenhos curriculares em análise. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 1., 2007, Recife. **Anais [...]**. Recife: Anpad, 2007.

FRANCO, M. A. F. S.; LISITA, V. M. S. de S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *In*: PIMENTA, S.; FRANCO, M. A. (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FRANCO, M. A. F. S.; LISITA, V. M. S. de S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação II. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 41-70. V. 2.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534

FRANCO, M. A. do R. S. Em foco: pesquisa-ação sobre a prática docente: pedagogia da pesquisa-ação. *In: Educ. Pesqui.*, v. 31, n. 3, São Paulo, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=pt&nrm=iso&lng=pt

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, F. R. de *et al.* Desenvolvimento de competências docentes em cursos gerenciais: estudo em IES privada. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ*, 6., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Anpad, 2018.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o Ensino Superior: desafios. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 16, p. 73-82, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31379>

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GONSALVES, A. K. R. *et al.* Estágio docência: reflexões sobre o tornar-se professor de administração. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ*, 5., 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Anpad, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados apontam aumento do número de matrículas**. Censo da Educação Superior. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15 out 2019.

INSPER. Instituto de Ensino e Pesquisa. Desenvolvimento de Ensino e Aprendizagem (DEA). **Website Insper**, 2018. Disponível em: https://www.insper.edu.br/portaldoprofessor/manual-docente/?page_id=112. Acesso em: 20 jan. 2018.

ISAIA, S.; M. A.; MACIEL, A. M. R. Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 1, p. 37-47, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/12349>. Acesso em: 20 jul. 2018.

JOAQUIM, N. D. F. *et al.* Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ*, 2., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Anpad, 2009.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10 2.0**: 62 técnicas para a gestão da sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n.19, p. 20-28. Jan/abril. 2002.

LATORRE, A. **La investigación-acción**: conocer y cambiar a la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003.

LAVOIE, L.; MARQUIS, D.; LAURIN, P. **La recherché-action**: theorie et pratique. Manuel d'autoformation. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1996.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. A formação docente nos cursos de Pós-Graduação em Administração – a gênese de uma experiência. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ*, 3., 2011, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Anpad, 2011.

LOURENÇO, C. D. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no Ensino Superior: o que diz a Legislação e a literatura em educação e administração? *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ*, 4., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Anpad, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO, C. M. S. A. *et al.* Formação docente em administração: um estudo bibliométrico. **Gestão & Conexões**, v. 6, n. 2, p. 74-100, 2017.

MARDONES, J. M.; URSUA, N. **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**: materiales para una fundamentación científica. Barcelona: Editorial Fontamara, 1991. Disponível em: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/manual-MARDONES-Filosofia-de-Las-Ciencias-Humanas-y-Sociales-1.pdf>

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Rev. Bras. Educ.**, *on-line*, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre, RS).

Trajórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002. 203 p.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: Inep; Ries, 2006. Vol. 2.

MOROSINI, Marília Costa. O professor do Ensino Superior na sociedade contemporânea. *In*: ENRICONE, Délcia (org.). **A docência na Educação Superior** – sete olhares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 95-110.

MOROSINI, M. C.; CABRERA, Alberto F.; FELICETTI, V. L. Competências do pedagogo: uma perspectiva docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 230-240, maio/ago. 2011.

MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. International Cooperation Brazil-USA: a case of competences for training knowledge producers. *In: THE INTERNATIONAL MULTI-CONFERENCE ON COMPLEXITY, INFORMATICS AND CYBERNETICS – IMCIC/ICSIT/icEME*, 2010. Orlando, Florida. **Conference** [...]. USA: International Institute of Informatics and Systemics, 2010. p. 418-423. V. 1.

MOROSINI, M. C.; CABRERA, Alberto F.; FELICETTI, V. L. Competências do pedagogo: uma perspectiva docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 230-240, maio/ago. 2011.

NICHELE, Aline; BORGES, Karen. Comunidades de prática docente: uma alternativa para a formação continuada de professores. **Revista ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, Porto Alegre: Campus Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 125-137, jan./jun. 2015.

NÖRNBERG, Nara Eunice; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Ensino Superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. **Revista Docência do Ensino Superior**, [S.l.], v. 6, n. 1, maio 2016. ISSN 2237-5864. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1384>. Acesso em: 19 fev. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. C. D. S. M. D. *et al.* A influência da “Vivência Docente” na formação e desenvolvimento de competências profissionais docentes: uma percepção de mestrandos em administração. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ*, 2., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Anpad, 2009.

PDI. **Projeto de Desenvolvimento Institucional**. Porto Alegre: Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre, 2019.

PPC. **Projeto Pedagógico de Curso**. Porto Alegre: Instituição Comunitária de Educação Superior da Grande Porto Alegre, 2015.

PEREIRA, J. R.; SOUSA, C. V. E.; BUENO, N. X. O estágio docente supervisionado e suas implicações no processo de formação de futuros professores. *ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ*, 5., 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Anpad, 2015.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, [S.l.], v. 39, n. 4, p. 3-13, 31 dez. 2016.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação:** Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2014. Vol. 2.

PIMENTA, Selma G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In:* ANDRÉ, Marli E. D.; OLIVEIRA, Maria R. (org.). **Alternativas no ensino de Didática.** Campinas: Papirus, 1997. p. 37-69.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 296 p. (Docência em formação. Saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIÑUELAS, E. P. Reyes, GONZÁLEZ MACHADO, E. C.; RAMÍREZ, P. A. Be Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, n. 2, p. 117-134, 2018. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7623096>

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALM, J. F.; MENEGASSO, M. E.; MORAES, M. C. B. A capacitação docente em administração: referenciais e proposições. *In:* ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 1., 2007, Recife. **Anais [...].** Recife: Anpad, 2007.

SANTOS, P. J. dos. *et al.* Formando docentes: a percepção de mestres em relação ao desenvolvimento de competências no mestrado acadêmico. *In:* ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 6., 2018, Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre: Anpad, 2018.

SHON, Donald. **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona: Paidós, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, A. L. R. D. *et al.* Um grão de areia na praia: uma análise sobre presença do tema “formação docente” nos cursos de Doutorado em Administração. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 5., 2015. Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Anpad, 2015.

SILVA, C. C. D. S.; CANDELORO, M.; LIMA, M. C. Estratégias de ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos estudantes de Graduação em Administração. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 4., 2013, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, 2013.

SOARES, E. B. Percepções individuais de desafios em trajetórias formativas de docentes em programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) no campo da administração de empresas no Brasil. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 6., 2018, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Anpad, 2018.

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

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNICAMP. Universidade de Campinas. Programa de Estágio Docente (PED). **Website Unicamp**, 2018. Disponível em: <https://www2.prpg.unicamp.br/ped/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

USP. Universidade de São Paulo. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). **Website USP**, 2018. Disponível em: <http://www5.each.usp.br/pae/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96.

VIEIRA, Amanda Ribeiro. **A formação de professores para o ensino de administração baseado em competências**: possibilidades e desafios. 2014. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

WIEBUSCH, Andressa; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência universitária: um estudo com professores iniciantes. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; Vitória, Maria Inês Côrte (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2018. p. 121-144.

WITT, D. **Accelerate Learning with Google Apps for Education**, 2015. Disponível em: <https://danwittwcdsbca.wordpress.com/2015/08/16/accelerate-learning-with-google-apps-for-education/>. Acesso em: 19 set. 2019.

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

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

SOBRE O AUTOR E A AUTORA

Sílvio Denicol Júnior

Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2020) e Mestre em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Bacharel em Administração pela Faculdade Anglo-Americano de Caxias do Sul (2011) e Bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade de Caxias do Sul (2005). Desde 2011 atua na gestão de cursos (graduação e pós-graduação lato sensu) e unidades acadêmicas. Coordenou Cursos de Administração em Instituições de Educação Superior na Serra Gaúcha e Região Metropolitana de Porto Alegre, Curso de Engenharia de Produção e Cursos Tecnológicos em Gestão. Tem experiência em gestão de projetos de extensão na área de Empreendedorismo, Inovação e consultoria empresarial. Desde 2017 é avaliador do Ministério da Educação em autorização e reconhecimento de cursos e recredenciamento institucional. No Conselho Regional de Administração do Rio Grande do Sul foi coordenador da Câmara Especial de Gestão em Tecnologia e Inovação - CETInova (2021/2022). É professor nas áreas de gerenciamento de projetos, estratégias organizacionais, sistema de informação, gestão de produção e logística.

Vera Lucia Felicetti

Pós-doutorado na University of Maryland - College Park - EU com bolsa CNPq (2015). Doutorado em Educação na PUC/RS com estágio doutoral na Universidade do Texas em Austin - EU com bolsa CAPES (2011). Ganhadora da MENÇÃO HONROSA pela Tese de Doutorado na Área da Educação para as melhores teses defendidas no país em 2011, dada pela CAPES Portaria nº 160 Edição 2012. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS (2007). Graduação em licenciatura Plena-Habilitação em Matemática pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras (1991). Sua expertise teórica e metodológica relacionada ao contexto da Educação Superior, bem como aos seus egressos é reconhecida como bolsista de produtividade CNPq 1D. Professora da Educação Superior, tem atuado junto a comissões como: membro da Comissão Técnica de Acompanhamento e Avaliação (CTAA) da Educação Superior, membro do comitê de Educação na FAPERGS, jurado internacional de teses da Colômbia, Índia e França. Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade La Salle (2017 -2021). Internacionalmente, tem parcerias consolidadas de pesquisa dos Estados Unidos e Colômbia e atua como membro diretivo do International Society for Teacher Education.

ÍNDICE REMISSIVO

A

associadas competências 10
atividade profissional 10, 23, 143
atividades formativas 10, 152
atividades profissionais 10, 69
autoformação 13, 28, 134, 152

C

caminho metodológico 14, 41, 153
constituição profissional 12

D

desenvolvimento econômico 10
didáticas contemporâneas 13
diretrizes curriculares 11
docência 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19,
20, 24, 25, 28, 30, 32, 37, 60, 61, 65, 73,
84, 124, 135, 141, 142, 143, 147, 151, 156,
159, 160, 161, 162, 164

E

educação superior 8, 18, 24, 73, 92, 98,
156, 158, 165, 166
entendimento político 10
exercício docente 11, 12, 19, 27, 29, 60,
108, 136, 148

F

formação continuada 12, 17, 22, 25, 29, 30,
32, 33, 34, 41, 49, 58, 72, 125, 138, 148,
153, 157, 158, 163
formação discente 10, 159
formação docente 8, 9, 11, 12, 13, 15, 23,
27, 31, 32, 38, 47, 50, 51, 56, 62, 63, 67,
72, 122, 137, 140, 141, 142, 148, 150, 151,
152, 153, 154, 155, 158, 159, 161, 165

formação docente continuada 8, 9, 13, 31,
38, 47, 50, 51, 56, 62, 63, 137, 140, 141,
151, 152, 153, 154, 155
Formação inicial 8, 27

M

métodos científicos 10

O

organização curricular 12

P

perspectiva pedagógica 13
práticas inovadoras 13
professores 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20,
21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34,
38, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,
54, 55, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 83,
84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
96, 98, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 128,
129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 153, 155, 157, 159, 160,
163, 165, 166
professores participantes 14, 46, 55, 58, 66,
109, 139, 143

R

relações socialmente construídas 10
residência pedagógica 11

S

Saberes docentes 8, 20, 165
sociedade 10, 35, 36, 69, 99, 100, 104, 162

www.PIMENTACULTURAL.com

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO



efeitos na prática docente
e na aprendizagem discente

