



UNIVERSIDADE POLITÉCNICA E ARTÍSTICA
FACULDADE DE ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DOS DOCENTES
NO CONTEXTO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE RORAIMA NA PERCEPÇÃO DOS
ESTUDANTES

MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA COSTA

ASUNCIÓN-, PARAGUAI

2022

MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA COSTA

**COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DOS DOCENTES
NO CONTEXTO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE RORAIMA NA PERCEPÇÃO DOS
ESTUDANTES**

Tese de Doutorado em Ciências da
Educação para obtenção do título
de Doutor em Educação pela
Universidade Politécnica e Artística
do Paraguai, Faculdade de Pós-
Graduação

Tutor: Prof. Dr. Rafael Fernando Muriel

ASUNCIÓN - PARAGUAY

2022

MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA COSTA

**COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DOS DOCENTES
NO CONTEXTO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE RORAIMA NA PERCEPÇÃO DOS
ESTUDANTES**

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Universidade Politécnica e Artística do Paraguai.

Aprovado em Assunção, Paraguai, em Data.....

Certificação.....

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

NOME

ASSINATURA

1.
2.
3.

ASSUNÇÃO, PARAGUAI

ANO 2022

DECLARAÇÃO

“Declaro que tudo o que está contido nesta obra é exclusivamente de minha autoria, e autorizo suficientemente a Universidade Politécnica e Artística do Paraguai a divulgá-la ou publicá-la no todo ou em parte. ”

Dados: _____

Calificação: _____

Aclaração da assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A minha queridas amada família.

Ao meu amado esposo José Carlos da Costa (in memorian) , aos meus amados filhos João Paulo e Lorrان Felipe que me incentivam muito quando pensei em desistir, e hoje são os meus maiores apoiadores nessa conquista e em todos os meus projetos ao longo da minha vida. “

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, o mestre dos mestres que me presenteou com o Dom da Vida.

Ao meu esposo José Carlos Gonçalves da Costa (in Memoriam) que foi o meu maior incentivador. Aos meus filhos João Paulo e Lorrann que me incentivaram a não desistir e acreditaram no meu potencial e, sobretudo do qual furtei horas de carinho e de atenção para que eu pudesse conquistar essa vitória.

Aos amigos e familiares que me apoiaram e me desejaram palavras de incentivo.

Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade deixo aqui os meus sinceros agradecimentos.

BREVE CURRÍCULO DA AUTORA

MARIA DO SOCORRO CUNHA DE ALMEIDA

Brasileira, viúva, 56 anos

Rua: Augusto César Luitgards Moura, nº 1929.

Cep: 69303-275 – Bairro: Paraviana – Boa Vista – Roraima

Telefone: (95)98119-5454

Grau de escolaridade: Mestrado completo

- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Rádio e TV Tapajós – Santarém – Pará

Função: Auxiliar de comercial

Período: 04/04/1988 a 20 de agosto de 1990

- Maracá Turismo Ltda

Função: Agente de viagens

Período: 05/10/1990 a 18/12/1993

- Governo do Estado de Roraima

Função: Professora de 1ª a 4ª série

Período: de 13/02/1994 até a esta data

RESUMO

O professor é um elemento fundamental no processo educacional para melhorar a qualidade e a excelência, o que é fundamental na gestão pedagógica em áreas que oferecem possibilidades de crescimento pessoal, institucional e estudantil. É importante destacar que o Ensino Superior, especificamente a formação de profissionais do ensino, enfrenta uma série de desafios, pois deve estar ciente de sua missão e de muitos de seus atributos, principalmente aqueles que estão relacionados às necessidades da sociedade em relação à aprendizagem. . . Em virtude disso, é necessário envidar esforços para elevar dois profissionais da educação à formação pedagógica, ou que traga melhor preparação a dois alunos. Nessa perspectiva, a pesquisa é apresentada por meio de uma abordagem qualitativa apoiada na interpretação, em especial à faculdade de educação da Universidade Estadual de Roraima para a qual o presente estudo é abordado a partir do cenário de estudo, da contextualização e delimitação da pesquisa, objetivo da pesquisa. à pesquisa e relevância do estudo, exponho a fundamentação e o referencial teórico. Isso se baseia na análise de dois estudos anteriores relacionados à pesquisa: e fundamentação teórica referencial, desenvolvendo a interpretação e compreensão das unidades de análise que surgiram nas fases anteriores, a fim de fazer uma reflexão exaustiva e crítica sobre a informação, contrastando as proposições dois vários teóricos na racionalidade do discernimento com a intenção de revelar os fatos mais marcantes, que validarão e confiarão nas informações, para poder argumentar e refletir, especificando as ideias para dar origem às conclusões. .

Palavras-chave: Profissionais do ensino, Formação de Professores, Formação Pedagógica, Competências Docentes

ABSTRAT

O professor é um eixo fundamental no processo educacional para a melhoria da qualidade e excelência, ele é fundamental na gestão pedagógica em áreas que oferecem possibilidades de crescimento pessoal, institucional e estudantil. É importante destacar que o Ensino Superior, especificamente a formação de profissionais do ensino, enfrenta hoje uma série de desafios, por isso deve levar em conta sua missão e muitas de suas atribuições, principalmente aquelas que estão relacionadas às necessidades da sociedade em relação Para aprender. Em virtude disso, é necessário realizar esforços para elevar a formação pedagógica dos profissionais da educação, o que trará uma melhor preparação dos alunos. Sob essa perspectiva, A pesquisa é apresentada por meio da abordagem qualitativa apoiada na interpretação, em especial a faculdade de educação da Universidade Estadual de Roraima para a qual o presente estudo é abordado a partir do cenário de estudo, da contextualização e delimitação da investigação, objetivo da investigação e pertinência do estudo, expondo os antecedentes e o referencial teórico. Neste é feita uma análise dos estudos anteriores relacionados com a investigação: e fundamentações teóricas referenciais, desenvolveu-se a interpretação e compreensão das unidades de análise que emergiram nas fases anteriores, de forma a fazer uma reflexão exaustiva e crítica da informação ,

Palavras chaves: Profissionais de ensino, Formação de professores, Formação pedagógica, Competências docentes

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	IV
DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTO	VI
BREVE CURRÍCULO DA AUTORA	VII
RESUMO	VIII
ABSTRAT	IX
ÍNDICE	X
ÍNDICE DE GRAFICOS	XIII
INDICE DE TABELAS	XIV
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	19
DELIMITAÇÃO DO TEMA	19
1.1. PROBLEMATICA	19
1.2. PERGUNTA DA INVESTIGAÇÃO	23
1.2.1. PERGUNTA GERAL	23
1.2.2. PERGUNTAS ESPECÍFICAS	23

1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA	24
1.3.1. OBJETIVO GERAL	24
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
1.4. JUSTIFICAÇÃO	25
1.4.1. ALCANCE	26
<u>CAPÍTULO II</u>	<u>27</u>
<u>MARCO TEÓRICO</u>	<u>27</u>
2.1. ANTECEDENTES	27
2.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	29
2.3. CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO.	30
2.4. PERSPECTIVA CRÍTICA DO CURRÍCULO.	33
2.5. CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
2.6. CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE FORMADORES	44
2.7. A FIGURA DOS TREINADORES	45
2.8. PAPEL PROFISSIONAL DO FORMADOR DE FORMADORES	47
2.9. COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DEVEM ESTABELEECER COMO BASE PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOCENTES.	49
<u>CAPÍTULO III</u>	<u>60</u>
<u>MARCO METODOLÓGICO</u>	<u>60</u>
3.1. TIPO E DESENHO DE PESQUISA	60
1.1. UNIDADE DE OBSERVAÇÃO	61
1.2. AMOSTRA	61
1.3. TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.	61
1.4. COMPREENSÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	62
<u>CAPÍTULO IV</u>	<u>64</u>
<u>ANALISE DOS RESULTADOS</u>	<u>64</u>

EPÍTOME DO ENSINO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS	71
<u>CAPÍTULO V</u>	<u>75</u>
<u>CONCLUSÃO</u>	<u>75</u>
<u>SUGESTÕES PARA PRÓXIMA PESQUISA</u>	<u>77</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>81</u>

ÍNDICE DE GRAFICOS

QUADRO 1. Modelos usados para definir o bom professor	53
QUADRO 2. (cont.)	53
QUADRO 3. Habilidades de ensino	54

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Significados atribuídos ao conceito de formador adaptado por Cunha de Almeida S. 2018	48
Tabela 2. normas para a formação de formadores adaptadas por Cunha de Almeida S. 2018	49

INTRODUÇÃO

O termo Educação é tomado em dois sentidos de acordo com a origem etimológica da palavra, bem como a concepção de "educare" que indica formar de fora para dentro do indivíduo, e a concepção de "educere" na qual está diretamente de dentro para fora ou conhecimento que o aluno já possui.

A expressão Ensino Superior refere-se ao processo educacional, centros e instituições que permitem à cidade obter formação. Em qualquer sentido, o Ensino Superior constitui um nível onde o aluno tenta apropriar-se de conhecimentos que lhe permitirão mais tarde exercer uma profissão de qualidade e, no entanto, à primeira vista, as posições de "educare e educere" parecem contraditórias, a este nível de ensino, mas do que em nenhum outro, ambos se complementam, para gerar novos conhecimentos.

É importante destacar que o Ensino Superior, especificamente a formação de profissionais do ensino, enfrenta uma série de desafios, pois deve estar ciente de sua missão e de muitos de seus atributos, principalmente aqueles que estão relacionados às necessidades da sociedade em relação à aprendizagem. . .

Em virtude disso, é necessário envidar esforços para elevar dois profissionais da educação à formação pedagógica, ou que traga uma melhor preparação de dois professores.

Nesse sentido, o professor deve possuir competências inerentes à sua atitude, entendendo competências segundo Aleger (2008) como um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que todas as pessoas necessitam para realizar alguma atividade, neste caso a docência; É preciso pensar não apenas nas competências disciplinares, mas também

nas relacionadas ao comportamento profissional e social, nas atitudes e na capacidade de inovar.

Dessa forma, as competências se manifestam na medida em que o sujeito é capaz de desenvolver na ação um conjunto de conhecimentos adquiridos, estes envolvem capacidades para a atuação profissional do indivíduo na diversidade contextual que sua profissão exige. As competências ao nível profissional envolvem a colocação em jogo de um conjunto de valores que conferem um significado crítico a cada contexto específico em que o sujeito se desenvolve. Nessa perspectiva, já é possível reconhecer que as habilidades docentes tornam-se um ponto de virada para apoiar e orientar os processos educativos e, principalmente, as práticas pedagógicas.

Nesse ponto, ao se referir às práticas pedagógicas, é importante mencionar que a pedagogia é definida por alguns autores como ciência, arte, conhecimento ou disciplina, mas entre todos eles concordam que sua finalidade é ou estudo é a solução da educação. problema. ; Da mesma forma, podemos dizer que é um conjunto de normas, leis ou princípios que se encarregam de regular o processo educativo. Estabelece normas, teoriza e orienta o fato educativo; estuda os fatores históricos, biológicos, psicológicos e sociais da educação. Outros autores como Bravo (2002) veem a pedagogia como uma corrente filosófica que se torna a aplicação de problemas relacionados à educação, uma forma de sentir e pensar o mundo. Por fim, a Pedagogia é seu próprio objeto de estudo, que é a Educação ou o Processo Educacional.

Dessa forma, quando faltam habilidades, são propostos modelos de perfil de professores para sua atuação, onde encontramos pessoal, acadêmicos e pedagógicos, que incluem o uso da didática, da pesquisa, etc. As competências pedagógicas são facilitadoras de dois processos de aprendizagem, os professores devem saber conhecer, selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar, criar ou recriar estratégias de intervenção pedagógica eficazes. Essas habilidades também exigem que o professor esteja aberto

e imerso nas mudanças que ocorrem em grande velocidade para orientar e estimular o educando, a comunicação, a convivência e a cooperação.

Desta forma, fortalecer, desenvolver e redefinir as competências pedagógicas do professor e contribuir para a sua qualificação e influenciar a formação integral de dois alunos. Para otimizar a formação do formador (professor), seria necessário implementar um processo pedagógico integral que projete ou desenvolva as diferentes dimensões humanas e a prática pedagógica como tal.

O professor é um elemento fundamental no processo educacional para melhorar a qualidade e a excelência, o que é fundamental na gestão pedagógica em áreas que oferecem possibilidades de crescimento pessoal, institucional e estudantil.

Da mesma forma, os professores precisam de uma formação pedagógica que lhes permita realizar o seu trabalho com as bases necessárias para o fazer adequadamente, respondendo ao atual sistema educativo, de forma a proporcionar uma formação académica e criativa a dois alunos. Para isso, a formação pedagógica do professor é concebida como um processo contínuo atendendo a diferentes etapas organizadas da prática docente, que permite ou facilita a iniciação, formação e aperfeiçoamento de professores não proficientes em pedagogia com o objetivo de influenciar a qualidade. alunos, ou que, portanto, influencie direta e proporcionalmente a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, a pesquisa é apresentada por meio de uma abordagem qualitativa apoiada na interpretação, especialmente para a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Roraima para a qual o presente estudo é direcionado com base nos seguintes capítulos:

O capítulo I refere-se ao cenário do estudo, à contextualização e delimitação da pesquisa, ao objetivo da pesquisa e à relevância do estudo.

O Capítulo II apresenta a fundamentação e o referencial teórico. Trata-se de uma análise de dois estudos anteriores relacionados à pesquisa: a fundamentação teórica referencial e a fundamentação legal.

O capítulo III refere-se às disposições metodológicas, à posição epistêmica e ao estado da arte e às fases do processo.

O capítulo IV, sobre a interpretação e compreensão das unidades de análise que surgirão nas fases anteriores, de forma a fazer uma reflexão exaustiva e crítica sobre a informação, contrapondo as proposições de dois teóricos diversos sobre a racionalidade do discernimento com a intencionalidade. foram revelados destaques, que validarão e confiarão nas informações, para poder argumentar e refletir, especificando as ideias para dar origem às conclusões e recomendações.

CAPÍTULO I

DELIMITAÇÃO DO TEMA

1.1. Problemática

A constante reflexão sobre o fracasso da educação e a necessidade de desafiar profissionais, pesquisadores e incentivos nas questões impostas por suas profissões são sempre dois pontos cruciais nos debates, nos congressos e nas reuniões sobre o desenvolvimento da Educação Superior, bem como um novo olhar para essas situações que apresentam um novo prisma. É fundamental investir na formação de dois professores buscando sempre priorizar o contexto de mudanças e inovações que os cercam. A cada dia novos desafios são apresentados aos profissionais da educação, eles devem ser acompanhados de tudo isso, pois é preciso sempre buscar novos sonhos, novas práticas pedagógicas, novas habilidades para aumentar sua proficiência.

Por muitos anos, acreditou-se que a escola possuía todo o poder em relação ao conhecimento e que seria o único caminho para a aprendizagem e desenvolvimento social e intelectual para dois indivíduos e também para a passagem das séries iniciais no ensino médio ou superior. educação, que sempre foi vista como práticas iguais, ou seja, transmissão de conteúdos formais, por meio de cadernos, livros, textos prontos, quadro-negro e giz, utilizando práticas didáticas mecânicas, sempre repetidas ou que os livros diziam evitando a interação com os alunos, considerando estes, um assunto sem nenhum tipo de conhecimento que pudesse ser valorizado.

Segundo Louro (1997):

(...) na medida em que a instituição se tornou um espaço de formação privilegiada, tudo o que acontecia não tinha importância interna. Outros modos de educação e aprendizagem continuarão a existir, é claro, mas as sociedades ocidentais modernas darão atenção especial à escolarização. Isso significava não apenas vigiar as crianças e jovens e pensar nas formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam “fazer” a formação, ou seja, os professores. p.91

No entanto, com o passar do tempo, começaram as discussões e debates, inclusive os estudos, abrindo espaços dentro das instituições para práticas que valorizam o aluno e que exigem que os professores se conscientizem, revejam suas práticas como profissionais do ensino, ou seja, como educadores. Tais atitudes são realmente necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

É com essas atitudes reflexivas que o professor irá estabelecer e desenvolver algumas características, como:

- a) Aprende constantemente, quem não se vê como possuidor do conhecimento acabado.
- b) Entenda que os modelos são construídos juntos.
- c) Lidar com dúvidas e incertezas como parte do processo de aprendizagem, compartilhar saberes e fazer da prática pedagógica uma nova experiência.

Segundo Bolzan (2017), o professor, ao refletir sobre sua ação pedagógica, estará atuando como pesquisador em sua própria sala de aula, deixando cegamente de seguir as prescrições impostas pela Administração Escolar (coordenação e direção pedagógica) ou pela pré-escola. esquemas estabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégia de uma teoria proposta e imposta de fora, tornando-se o próprio professor, produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Pensando assim, como professor reflexivo, conquista-se autonomia no fazer, pois não está sujeito a ordens e imposições externas à sua sala de aula, passando a agir de forma consciente e de acordo com os alunos e a realidade a qual estão inseridos.

Entende-se também que o processo de construção do conhecimento para a formação do profissional docente deve ser permanente, isso é possível, pois é por meio de uma formação especializada, voltada para a prática pedagógica, essa prática se tornará desafios imprescindíveis para a formação de alunos com capacidade crítica e reflexiva. pensamento

A formação pedagógica permite ao profissional docente olhar para a sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e inovação. Neste futuro, a atividade nas universidades desempenha um papel fundamental.

Nas instituições universitárias tem despertado uma consciência diferente em termos de formação pedagógica. Eles reestruturaram seus currículos, reorganizaram a distribuição das disciplinas e modificaram sua maneira de operar didaticamente para interpretar o verdadeiro espírito das novas disposições. A acreditação, os registros qualificados, são partes estruturantes de uma mesma realidade: a procura de padrões internacionais de qualidade que coloquem os nossos centros de Educação Universitária ao nível dos centros educativos internacionalmente reconhecidos pela sua qualidade. Ainda mais se se trata de defender não apenas sua sobrevivência no mercado, mas também a qualidade do Ensino Universitário.

Naturalmente, nas Instituições de Ensino Universitário, há uma evolução contínua que leva a mudanças, que devem ser abordadas de forma lógica e sistemática, mas na maioria dos casos há uma cegueira organizacional por parte das pessoas que as dirigem. não aquisição de comportamentos que se adaptem à nova situação, tornando as mudanças

incontroláveis e sobrepondo-se a outras situações de conflito que são sinônimo de declínio.

Nesse sentido, a Universidade Estadual de Roraima, no Brasil, foi concebida para atender uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBD) no Brasil em 1996, nos cursos de licenciatura, exige uma formação mínima para o atendimento de educação básica, para a qual foi instituído um curso de pedagogia, que forma os professores que lançariam as bases para cursar o nível inicial nas escolas da Rede Pública de Ensino.

Em pesquisa realizada pela Rede de Ensino do estado de Roraima, em 2010 constata-se que os profissionais formados na UERR carecem de práticas pedagógicas que desenvolvam novos conhecimentos para enfrentar os desafios demandados por uma sociedade em expansão, considerando que os principais propósitos da prática pedagógica são: O desenvolvimento profissional dos professores a partir da transformação da própria prática.

As considerações acima levantam as seguintes questões:

Quais são as competências exigidas por dois professores na percepção de dois alunos?

1.2. Pergunta da investigação

1.2.1. Pergunta Geral

Quais são as competências requeridas dos docentes na percepção dos discentes no contexto universitário?

1.2.2. Perguntas Específicas

1. Quais são as características sociodemográficas dos professores da Universidade Estadual de Roraima?
2. Quais são as competências necessárias nos professores da Universidade Estadual de Roraima?
3. Quais são as principais competências apresentadas pelos professores da Universidade Estadual de Roraima?

1.3. Objetivos da pesquisa

1.3.1. Objetivo geral

Identificar as competências que um profissional docente tem que ter e se os professores dos alunos respondentes possuem tais características na Universidade Estadual de Roraima

1.3.2. Objetivos específicos

1. Determinar as características sociodemográficas dos docentes da Universidade Estadual de Roraima
2. Identificar as competências necessárias nos docentes da Universidade Estadual de Roraima
3. Identificar as competências necessárias nos docentes da Universidade Estadual de Roraima

1.4. Justificação

Exige-se a produção de um conhecimento válido, baseado no conhecimento da ciência, da cultura e das artes, que é a base para a elaboração e transformação da cultura educacional.

O que permitirá facilitar os processos individuais e coletivos de reconstrução racional do pensamento e teoria, experiência e prática. Promover a ação racional das novas gerações como cidadãos comprometidos com a dimensão humana do desenvolvimento científico-tecnológico. Construir novas abordagens e modelos pedagógicos como formas de explorações investigativas. Aprenda a transformar coletivamente a realidade que não nos satisfaz. Propiciar o desenvolvimento social - indivíduo elevando o espírito científico.

A prática pedagógica para que possa ser implementada deve ter seu sentido como diretrizes, que lhe confere identidade própria e marca o horizonte pelo qual pretende atuar no caminho da formação humana; Por isso, é necessário identificar como ela pode ser desenvolvida nas vivências cotidianas e quais são suas situações controversas, que aparecem em primeira instância como limitantes, mas na realidade tornam-se eixos de sua ação.

A identidade da autonomia na prática pedagógica é determinada por aqueles elementos que lhe dão razão de ser e a tornam possível como fundamento da vida na prática acadêmica e nos contextos das comunidades educativas.

A autonomia na prática pedagógica reinterpreta as aquisições históricas da humanidade, recriando alternativas e submetendo-as ao debate. Desde a história, facilita o desenvolvimento autônomo das novas gerações, se a autonomia não for implementada na prática como professores, é impossível formar novos cidadãos, que enfrentarão desafios sociais. Ser professor autônomo implica independência intelectual, entendida como as formas de compreender, situar e buscar a

transformação de valores combatidos em decorrência das contínuas mudanças que ocorrem em uma sociedade que enfrenta o milênio.

Essa independência legitima a racionalidade dos diagnósticos e das práticas que nós, professores profissionais, fazemos das realidades do nosso trabalho.

1.4.1. Alcance

A proposta de pesquisa constitui uma experiência inovadora dentro do Sistema de Formação de profissionais da educação no Brasil e especificamente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Roraima, instituição em estudo.

Desta forma, dentro dos objetivos da investigação enquadra-se o propósito de desenvolver o empenho e a capacidade de formar profissionais docentes críticos, transformadores, empreendedores, adquirindo as competências necessárias para um ótimo desempenho docente, com ferramentas como a pedagogia que lhe permitirá desenvolver os mecanismos e princípios essenciais para poder influenciar a formação e a aprendizagem significativa dos alunos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Em grande medida, as propostas e ações de formação de professores na América Latina respondem na formulação de seus objetivos ou orientações a muito do que é indicado como desejável na literatura internacional. Vezub (2005) recolhe essas orientações em seu estudo sobre a formação continuada de professores na Colômbia e no México, no qual conclui da seguinte forma:

Formação centrada na escola. A escola deve ser o espaço fundamental onde os professores aprendem e, portanto, o primeiro ponto de referência para o desenvolvimento de ações de formação continuada para grupos docentes.

Atenção às necessidades formativas, quer individuais quer de grupos pedagógicos, promovendo de forma especial o desenvolvimento de propostas formativas dirigidas a grupos.

Atenção à diversidade de tarefas (trabalho em grupo, função gerencial, supervisão, assessoria) e contextos (rural, urbano, indígena, em escola multisseriada).

A prática como fonte de reflexão, análise e aprendizagem. Os programas de atualização profissional terão que considerar a experiência pedagógica como ponto de referência e ancoragem fundamental da aprendizagem.

Há muitas pesquisas que examinam o efeito das atividades de desenvolvimento profissional de professores em professores individuais ou grupos realizados em contextos únicos, como os de uma escola.

Parte desta pesquisa foi uma compilação de "boas práticas" na formação de professores. Realizado por Borko (2004) no Ministério da Educação do Chile, onde coleta desses estudos o efeito das atividades de formação no conhecimento curricular para o ensino (didática), na compreensão do modo de pensar dos alunos e nas mudanças no estratégias de ensino dos participantes.

Para isso, destaca atividades de desenvolvimento profissional que se concentram explicitamente no ensino de conteúdo, melhorando a compreensão conceitual dos professores e ajudando-os a entender a natureza da disciplina, suas conexões e como ela progride.

Borko (op. cit.) afirma que alcançar isso contribui para enriquecer e flexibilizar o conhecimento dos professores. Para isso, as atividades realizadas envolvem os professores em atividades semelhantes às que fariam com seus alunos, como resolver problemas matemáticos ou realizar um experimento científico.

De acordo com a pesquisa revisada por Borko, as atividades que alcançam esses resultados devem ser estruturadas em um formato de workshop de verão focado em conteúdo de ensino, com suporte contínuo durante todo o ano letivo.

Ávalos, B. (2004). Na pesquisa intitulada Desenvolvimento docente no contexto da instituição escolar. Microcentros rurais e grupos de trabalho profissional no Chile. Conclui que há uma inserção limitada em políticas sistêmicas voltadas para professores (professores iniciantes, carreira docente, fatores trabalhistas, formação de formadores, incentivo e avaliação docente, pesquisa), sendo esta talvez a maior limitação dos programas e ações de formação de professores quando for o caso. do Chile é particularmente notório

Avalos, (op.cit). aponta que desde o início das reformas na década de 1990, muitas ações de desenvolvimento profissional associadas a intervenções no sistema de formação de professores nas universidades foram desenvolvidas, mas essas ações têm as características que correspondem a currículos efetivos, mas ocorrem em contextos frágeis: tempo limitado dos professores para atividades ou convivência com outros programas nas faculdades que também demandam trabalho além das horas de formação pedagógica.

Esse panorama permite vincular com esta pesquisa, concluindo que a maior necessidade de formação de professores na América Latina está no fortalecimento do conhecimento curricular dos professores (dada a fragilidade da formação inicial em muitos países). Para responder a esta necessidade, são necessários programas coerentes, geridos por bons formadores, com materiais adequados e de duração suficiente e apoio in loco, de forma a assegurar as necessárias alterações conceptuais, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas.

2.2. Fundamentação teórica da pesquisa

O professor caracteriza-se por ser um transformador intelectual que visa formar cidadãos autônomos, comprometidos com as instituições em que interagem. O sentido transformador do professor, como afirma Valdeavellano (2002), tem como consequência a apropriação de compromissos críticos que utilizam como elemento para sua concretização o vínculo indissolúvel do pensamento com a ação, da teoria com a prática.

A prática pedagógica para Valdeavellano (op.cit), baseia-se no sentido do discurso teórico que se articula a um desenvolvimento prático, ou seja, não podemos conceber que perca essas duas dimensões, pois defasaria o sentido ontológico do profissionalismo educacional. O autor considera que as formas de compreensão dessa articulação têm três perspectivas para sua realização, a saber: Perspectiva Tradicional,

Perspectiva Técnica e Perspectiva Radical. Neste último, o professor é um profissional autônomo e a docência é uma atividade crítica.

É, então, a perspectiva radical de Valdeavellano, a que mais ajuda a compreender o sentido que a prática pedagógica tem hoje, para todos, pois possibilita o sentido de criticidade a partir da autonomia da própria prática.

Elliott (1994), por sua vez, propõe uma concepção de prática pedagógica como formas de compreensão do conhecimento do professor, que são: Perspectiva Racionalista, Perspectiva de Mercado Social e Perspectiva Hermenêutica; onde o ensino é uma ciência prática e o professor é um pesquisador de sua própria prática, baseado em processos de compreensão situacional e interpretações específicas de situações particulares.

O nível mais alto de maturidade, nas concepções do professor levantadas por Elliott (op.cit), encontra-se no sentido hermenêutico, onde a prática pedagógica se concretiza na interpretação de si mesma, para uma ressignificação contínua; o professor a partir de sua prática é a compreensão de situações reais, isso implica, em primeiro lugar, a apreensão dessa realidade para sua análise situacional e o planejamento situacional que aponta para a transformação dos cenários, como contribuição para a melhoria da prática pedagógica.

2.3. Currículo Universitário.

Na sociedade do conhecimento, a formação profissional do talento humano é de vital importância, o que implica a readequação, adequação e inovação permanente dos currículos, condizentes com as necessidades do contexto, incluindo o setor produtivo, situação que deve ser assumida pela universidade como ator principal dos diferentes processos de formação, gerando espaços de reflexão conjunta das comunidades acadêmicas para pensar e repensar o horizonte acadêmico

do ensino superior. Trata-se de “construir uma sociedade mais próspera, justa, solidária e com modelo de desenvolvimento humano integral sustentável” (CRES, 2008).

Com o intuito de aproximar, o mais possível, de uma concepção do currículo universitário tradicional, podemos afirmar que ele é concebido como a organização e apresentação dos conteúdos do ensino em determinado campo do conhecimento; mas, se você quer ir além e transcender esse critério, então o currículo é concebido como a manifestação do conhecimento a ser transmitido, formalizado em um documento e articulado em regulamentos e disposições oficiais, tornando-se mais complexo pela articulação com o contexto.

Assistimos a um processo de globalização, considerado pelos especialistas como uma tendência mundial irreversível, situação que exige reflexão crítica e repensar os currículos, programas e planos de estudo a todos os níveis dos sistemas educativos, nomeadamente nas universidades, com vista à promoção. a formação de cidadãos e profissionais competentes na sua disciplina e socialmente responsáveis para responder às múltiplas exigências e desafios do mundo de hoje.

Por outro lado, é importante não só reconceituar o currículo, mas também refletir sobre o que a instituição quer de seus alunos, ou seja, que tipo de profissional pretende formar e para que tipo de sociedade. Refere-se, neste caso, entre outros aspectos, ao perfil profissional a ser desenvolvido para o contexto atual do país, para as emergências e problemas de uma sociedade que espera respostas concretas do ensino superior.

Consequentemente, prospecta-se um profissional mais crítico, reflexivo, criativo, investigativo e comprometido com o desenvolvimento dos valores que o momento atual exige: equidade, justiça e paz, entre outros.

No quadro das reformas do ensino superior, raramente se faz referência à abordagem curricular mais pertinente que deve orientar os

processos formativos, no entanto, quando se fala deste importante aspecto, é colocado em segundo plano nas prioridades, sem finalmente, as mudanças e transformações são geradas.

Nessa perspectiva, no sistema universitário contemporâneo, por exemplo, ganha força a ideia de “Universidade de Pesquisa” (CNA, 2008:5), em troca da tradicional universidade profissionalizante. Esta parece ser uma tendência global impulsionada pelos sistemas nacionais de ciência e tecnologia e inovação de todos os países, onde a "universidade de pesquisa" enfatiza não apenas a formação de alto nível, mas também que seus currículos estejam focados em processos de pesquisa promovendo grupos de pesquisa em ampla , redes reconhecidas e "uma alta produção científica medida em termos de artigos em revistas internacionais indexadas" (CNA, 2008:5).

Nesse amplo e complexo processo de transformações curriculares almejado na educação superior na América Latina e particularmente no Brasil, surge o dilema da dicotomia entre pesquisa e ensino, duas atividades que nas práticas pedagógicas dos professores dificilmente se combinaram, como diz Woods (1995:15) afirma, “pesquisa e ensino nunca tiveram uma associação feliz”. Esse aspecto é considerado de grande importância para o planejamento curricular no ensino superior, pautado na qualidade da formação de profissionais com competências para melhor compreender as realidades sociais e propor soluções para elas.

É pertinente pensar na melhoria da qualidade do trabalho do professor universitário e do futuro professor universitário, que deve estar preparado não apenas em metodologias de ensino inovadoras, mas também em processos e práticas investigativas, em teorias educacionais e curriculares, no desenvolvimento de pensamento crítico. , lógico e criativo, e em geral e habilidades específicas, conforme recomendado pelo Projeto Tuning para a América Latina (2004-2007:137).

2.4. Perspectiva crítica do Currículo.

Nas reflexões sobre o currículo, uma pergunta obrigatória e necessária é: o que se entende por currículo? A resposta é múltipla, depende de quem a define, portanto, quem a define a conceitua; depende também do papel desempenhado pelo sistema educativo, do conceito de Homem, Sociedade e Educação que se tem. Sobre o conceito de currículo há uma série de abordagens que levaram a reconhecer sua natureza polissêmica. Numa perspectiva crítica, a hipótese inicial é considerar o currículo segundo Kemmis (1993) como: Um processo investigativo, problemático e interdisciplinar de construção e participação permanente, orientado para a formação e transformação do sujeito em contextos sociais específicos. A partir desta concepção particular,

a) Processo de pesquisa: Como o currículo é um processo inacabado, implica para quem o desenvolve (professores e alunos) uma permanente procura sistematizada de respostas às questões que dele surgem e que dizem respeito a elementos como: a seleção e dosagem dos conteúdos, as finalidades educativas dos mesmos, a relações entre professores e alunos, atitudes a desenvolver, recursos e suportes à aprendizagem, didática e metodologias, critérios de avaliação e indicadores; Essas e outras categorias implícitas no currículo devem ser objeto de investigação, devido ao tipo de dinâmica nas relações e inter-relações que esses componentes geram.

Os processos investigativos, a partir do currículo, devem responder não só à produção de conhecimento, mas também a problemas regionais e nacionais, para que a universidade tenha impacto, particularmente na região e promova o seu desenvolvimento, tendo em conta as tendências do mais significativos setores de ponta que orientam prospectivamente o futuro das comunidades.

Em suma, o papel do currículo no ensino superior, além de promover a formação de profissionais capazes de produzir conhecimento,

também cidadãos com juízo crítico e uma estrutura de pensamento que lhes permita liderar as mudanças sociais que o momento exige.

b. Processo do problema: Para que o currículo seja significativo e contribua para o desenvolvimento científico-tecnológico e humano, deve partir de questões e indagações que professores e alunos internalizaram e que geram preocupação mental permanente. A problemática implica questionar as descobertas e resultados de processos investigativos que outros já realizaram. O problema é considerado como uma estratégia metodológica, mas essencialmente como uma teoria pedagógica que formula princípios, leis e fundamentos para o desenvolvimento criativo do pensamento do aluno, com o propósito de participar ativamente da construção e reconstrução do conhecimento.

Nesse sentido, Delgado, A. (1997:19), afirma: "Romper com o esquema da master class e orientar o aluno na atividade investigativa por meio de problemas que levam ao inconformismo e ao desejo de descobrir a verdade por seus próprios meios e realizar seu próprio progresso no campo do conhecimento". Essa concepção suscita a necessidade da integração e unidade do processo investigativo com o ensino, onde se reflete a dialética da vida, a multidimensionalidade do ser humano, sua singularidade e universalidade, sua atividade cognitiva, afetiva, valorativa e atitudinal.

Outros estudiosos do assunto, como Bravo, N. (2002:49), afirmam que "o objetivo central da pedagogia problemática, tanto em suas categorias quanto em seus princípios e métodos, é desenvolver as capacidades e potencialidades criativas do sujeito humano, reivindicando a independência da função cognitiva do aluno na construção do conhecimento e da cultura".

Nesse mesmo sentido, a missão do educador, seu papel de profissional não se reduz ao ensino, mas é considerado como "um intelectual orgânico que trabalha com o conhecimento científico da pedagogia e não com o discurso ideológico dogmático e simplista" (Bravo

, N.2002:61). Portanto, a tarefa pedagógica, nesta concepção, é o desenvolvimento formativo, integral e complexo, integrado por processos metodológicos de ensino e pesquisa.

A partir da pedagogia problemática, o papel do professor é o daquele profissional autônomo que investiga e reflete sobre sua própria prática, longe das atitudes comportamentais, como afirma Elliot, J (1994:16), “O professor não pode ser concebido como um técnico simples que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas padronizados como a melhor forma de orientar racionalmente sua prática”; Consequentemente, o papel do professor, como em qualquer outra prática social, deve se tornar um autêntico processo de pesquisa.

c.) Processo interdisciplinar: Os processos curriculares pensados a partir da abordagem crítica estuda os fenômenos da realidade sem dividi-los, sem separá-los, para compreendê-los a partir de suas complexidades e características e, então, intervir sobre eles.

As disciplinas integradas e articuladas dão respostas mais precisas às questões, inquietações e problemas levantados em sala de aula pelos alunos. A interdisciplinaridade é um processo holístico e complexo que implica estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas para estudar a realidade, que também é complexa. Zabala, A. (1999:28), afirma: “Interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem envolver transferências de leis de uma disciplina para outra, dando origem, em alguns casos, a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística”.

A interdisciplinaridade não é apenas um conceito que explica as relações entre as diferentes disciplinas, mas esse propósito torna-se um conteúdo de aprendizagem que facilita o estabelecimento de vínculos e relações entre as disciplinas, promovendo uma melhor compreensão do mundo ao nosso redor.

A cooperação interdisciplinar é essencial em inúmeras áreas da vida social, econômica e política para que os problemas mais importantes do nosso tempo sejam totalmente compreendidos e analisados.

d.) Processo de construção permanente: a partir da abordagem crítica, o currículo é uma construção contínua, como afirma Roldan, O (1993:22) "o currículo é um processo de permanente adaptação e inovação", processo caracterizado por ser aberto, flexível, participativo, teórico-prático e centrado na disciplina.

Considera-se que o sujeito é o construtor e ao mesmo tempo o beneficiário das propostas que constrói conjuntamente, para benefício individual e coletivo. Referimo-nos também à construção de sujeitos de direitos, ou seja, cidadãos, sujeitos críticos com liberdades e identidade como resultado de sua relação com o mundo. A construção de currículos alternativos e críticos pressupõe atitudes e ações responsáveis, comprometidas com o estudo da realidade, para compreendê-la, intervir nela e transformá-la.

e.) Processo participativo: Este conceito de currículo é apoiado na participação dos sujeitos nele envolvidos. A participação parte do conhecimento prévio que cada sujeito possui, e que lhe permite desenvolver um diálogo de saberes. A participação ocorre em três momentos: informação, discussão e tomada de decisão. Espera-se que os principais atores do currículo contribuam para a construção e desenvolvimento dos momentos didáticos.

Um currículo desenhado sob o princípio da participação torna-se o eixo e motor dos projetos sociais, quando se assume como um exercício de equipa, onde convergem os contributos das diferentes disciplinas, onde decisões, responsabilidades, conquistas e dificuldades, o que favorece a orientação construtiva de interesses individuais e coletivos de acordo com características e necessidades. A partir da abordagem crítica, para responder à integralidade do ser humano, os processos curriculares devem integrar todos os atores, desde sua concepção, desenho,

desenvolvimento e avaliação. Essa postura permite ir além do estabelecido regularmente, onde prevalece a reflexão, a crítica, a negociação e a obtenção de consensos, que devem servir de base para a transformação social.

Com a participação surge a ação, categoria que implica implicitamente o estabelecimento de relações entre os sujeitos e a realidade e que, ao mesmo tempo, produz um resultado imediato que é a transformação da realidade. Essa consideração implica compreender que, ao realizar ações previamente determinadas, os sujeitos participantes são sujeitos de conhecimento e não simples objetos ou instrumentos.

f) Formação e Transformação da disciplina: O currículo deve ser orientado para a formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões como ser humano, promovendo ao mesmo tempo um processo de transformação em suas estruturas e conceitos mentais (cognitivos e metacognitivos), em suas atitudes, sentimentos e crenças. Pensar um currículo cuja opção educativa seja a do conhecimento para a ação crítica, é construir um currículo que reflita o nível de incerteza presente na vida, onde é impossível alcançar uma resposta única e verdadeira às múltiplas questões que surgem da realidade sempre complexa. Da mesma forma, deve permitir que "cada pessoa compreenda a si mesma e aos outros através de um melhor conhecimento do mundo" (Zabala, 1999, p.45), para transformar a si mesma e ao mundo que a cerca.

O problema da formação e transformação de sujeitos atores, autônomos e responsáveis pelo desenvolvimento, em termos gerais, é de grande magnitude e complexidade, tarefa que corresponde a empreender o sistema educacional, a partir do planejamento, desenho e execução de currículos pertinentes, com um dos propósitos educativos: formar seres humanos capazes de orientar construtivamente seus próprios projetos de vida. Essa é uma posição que vai além do interesse técnico e prático, trata-se do interesse emancipatório, proposto por Habermas, que nos

termos de Kemmis (1993:87) “trata-se de um interesse pela autonomia e pela liberdade racional, que emancipa as pessoas de falsas idéias, formas distorcidas de comunicação e formas coercitivas de relações sociais que constroem a ação humana e social”.

g.) Contextos sociais: Os programas curriculares são sempre desenvolvidos sem contextos sociais específicos, para os quais é necessário ter em conta as circunstâncias, situações, espaços, factos que caracterizam cada programa.

Não é possível generalizar a operacionalização do currículo, pelo contrário, deve-se levar em conta a diversidade de variáveis culturais locais sem perder a universalidade. O currículo deve facilitar a reflexão crítica da realidade nas diversas áreas da vida cotidiana que favoreça uma verdadeira compreensão dos fatos, para além de uma visão simples e distorcida que a mídia tenta oferecer.

Os contextos socioeconómicos e culturais, locais, regionais e nacionais constituem um fator diferenciador de primeira ordem, que deve ser cuidadosamente analisado antes da realização de propostas curriculares, que se pretendem caracterizar pela sua pertinência e relevância. A ideia é gerir um paradigma curricular que não exija que o sujeito se distancie de seu contexto social e particular, mas que não sacrifique a validade do conhecimento que se constrói por meio dele.

As instituições educativas de hoje ultrapassaram os limites físicos das suas infraestruturas e a sua influência faz-se sentir em todos os âmbitos da sociedade, é neste sentido que a partir do currículo universitário se projeta uma formação integral de cidadãos e profissionais que lhes garanta uma atuação competente em múltiplos contextos: sociais, económicos, políticos, ambientais, entre outros.

2.5. Currículo para formação de professores

Ao fazer esta afirmação, faz-se alusão à formulação do perfil, ou seja, ao tipo de profissional docente que queremos formar para um determinado contexto e para um momento histórico.

Refere-se aqui à descrição teórica de uma série de características que marcam a especificidade e peculiaridade do processo de formação; é o que alguns autores chamam de perfil teórico, que difere do perfil prático ou real. A tarefa é promover os meios e as condições para reduzir a distância que os separa por meio de ações educativas concretas e alcançar a coerência entre o que é pensado pela instituição e o que é desenvolvido por professores e alunos.

Construir e desenvolver um perfil profissional leva a considerar antecipadamente a determinação das finalidades educacionais, consideração que ao mesmo tempo levanta outras premissas de importância semelhante, como qual é a verdadeira função que o sistema educacional deve ter? os cidadãos devem promover o ensino? e, conseqüentemente, o que ensinar (conteúdos) e como ensinar (didática e metodologias).

Nesta breve reflexão sobre os perfis, as finalidades educativas situam-se no campo do pensamento democrático, resgatando assim a importância da educação para o desenvolvimento da pessoa, independentemente do papel profissional que ela venha a desenvolver na sociedade, como afirma Zabala, A. (1999:18), ...“atribuem cada vez mais importância ao ensino que visa preparar não só os mais qualificados, mas todos e, portanto, não responder apenas a necessidades acadêmicas ou estritamente profissionais. ”

Quanto aos conteúdos de aprendizagem, seja qual for a sua natureza, estes devem ser organizados a partir da sua funcionalidade, entendendo-os como conteúdos necessários para dar respostas às situações que surgem no cotidiano, aos problemas do cotidiano, e

também, aquele conhecimento necessário para intervir na sociedade para a sua transformação.

Por outro lado, ainda há sérias ameaças relacionadas à desvalorização do trabalho do profissional docente sobre didáticas e metodologias, devido ao crescente desenvolvimento de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática, o que acaba sendo contraproducente, pois as metodologias mencionadas parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (Giroux, H. 1990).

Assim, a racionalidade tecnocrática e instrumental parece atuar, cada vez mais, com mais força, no próprio campo do ensino, o que reduz a autonomia do professor no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento dos currículos, acabando por afetar o alcance dos propósitos educacionais. perfis.

Como resultado do exposto, propõe-se a formação de um pensamento e ação crítica, uma posição que defende a verdadeira mudança social e que, nos termos de Flecha, R. (1997:30), tem duas características: "1) defesa da igualdade de todas as pessoas e grupos, e 2) apoio aos movimentos sociais que lutam por essa igualdade". Com base nessas e em outras características, o mesmo autor chama a atenção para o surgimento de discursos críticos conservadores e reacionários, contrários à mudança social, como os discursos reprodutivos, que buscam demonstrar cientificamente que nenhuma ação educativa pode alcançar maior igualdade. discursos reacionários, entendidos como novas rebeliões contra a modernidade,

As alternativas transformadoras da educação na sociedade do conhecimento remetem ao discurso dialógico descrito nas obras de autores como Freire (1995/1997) e Habermas (1981/1987), citados por Flecha (1997:38-39), alternativas que são caracterizada por: "uma concepção dual de sociedade e educação; visão de mudança social que inclui tanto os fenômenos de reprodução quanto de resistência e transformação; centralidade do conceito de autorreflexão; concepção da

pessoa individual como um agente com um centro interno para a regulação de seu próprio comportamento; conceito de atividade transformadora dos movimentos sociais e autorreflexão sobre os efeitos sociais da análise crítica”.

Uma das controvérsias mais fortes da atualidade é que os profissionais do ensino não devem se limitar apenas à disciplina, na maioria das vezes descontextualizada, sem sentido ou significado. É preciso que o processo pedagógico seja fruto de processos investigativos, seja da pesquisa formativa ou da própria pesquisa.

Observa-se que a relação disciplina - pedagogia na maioria das universidades de formação de professores é mínima ou quase nula por múltiplos motivos de natureza acadêmica, administrativa e política, que afetam os processos de formação que são projetados a partir dos programas.

Pelo que se propõe, a partir de diferentes perspectivas, a urgência de uma mudança qualitativa nos currículos, onde o eixo central da atividade acadêmica seja a pedagogia e a pesquisa. No entanto, autores como Woods (1995) afirmam que a pesquisa nunca esteve associada à pedagogia. Nos últimos anos, gerou-se um debate pedagógico centrado no problema dessa articulação em sala de aula e nas distinções e limites entre a profissão de pesquisador e a de professor.

São muitos os autores que se aventuraram no assunto: L. Stenhouse, Landsheere, J. Elliot, Kemmis, Guba, citado por Cerda (2007) entre outros. Suas contribuições ajudaram a compreender e explicar melhor o papel da pesquisa na sala de aula e no processo pedagógico. Da mesma forma, organizações nacionais e internacionais como ICFES, CNA, COLCIENCIAS, UNESCO e outras ligadas ao setor educacional têm demonstrado especial interesse em promover uma aproximação entre ensino e pesquisa em suas políticas (Cerda, 2007).

Nos termos de Stenhouse (1991), a separação dessas duas categorias torna os profissionais do ensino simples executores de normas

e diretrizes curriculares, o que reforça a função reprodutiva da escola, ressaltando, então, que somente a função crítica viria a garantir a transformação da escola. a prática e mudar as perspectivas diante dos fenômenos educacionais.

Este autor, ao se referir à sua teoria sobre a pesquisa e desenvolvimento do currículo, explica que: "O professor é autônomo, livre, com determinados processo de pesquisa que é inerente ao processo de ensino (arte informada pela razão) e ao processo de aprendizagem (busca e conquista de significados pessoais)". (Stenhouse, 1991:20).

O mesmo autor Stenhouse (1975), citado por Kemmis (1993:93), ao se referir à construção teórica emancipatória do currículo, cunha a noção do professor como pesquisador, na qual sugere "uma forma de organização da luta para mudar a escolarização através do trabalho da profissão docente.

Ele sugere que "o desempenho profissional crítico pode ser organizado de forma cooperativa para mudar a escolaridade de forma a melhor colocar os valores educacionais em prática". A formação do professor-pesquisador para este e outros autores, no marco da concepção crítica do currículo, além de sugerir a articulação entre pesquisa e pedagogia, insiste na constituição de comunidades proativas, comprometidas com a tarefa fundamental de transformar práticas de ensino, escolarização e contribuir para a construção crítica do currículo que transcenda os limites das teorias e práticas técnicas.

A questão da formação do professor como pesquisador deve ser levada ao debate público, onde a análise da crítica e autocrítica sobre a tendência progressiva de redução do seu papel de líder intelectual e moral, como consequência das permanentes reformas educacionais que reduzem a papel de professores para a categoria de técnicos, gestores de currículos, responsáveis por executar os pareceres e decisões de especialistas totalmente alheios às realidades da escola universitária. No ensino universitário, a pesquisa deve ser uma atividade primordial,

articulada de forma coerente e pedagógica com os processos de ensino-aprendizagem.

Para a comunidade acadêmica universitária que forma profissionais docentes, em especial para o professor universitário, investigar, esclarecer e compreender melhor os vínculos entre os processos pedagógicos e a pesquisa gera uma série de benefícios que impactam diretamente na qualidade da formação dos docentes. profissionais, dentre os quais podemos destacar:

Construção de currículos mais abertos, dinâmicos, flexíveis e relevantes que respondam às demandas e problemas regionais e nacionais.

Flexibilidade e alteração progressiva dos planos de estudos dos diferentes programas, de acordo com as necessidades e expectativas dos beneficiários e com o tipo de profissional que o momento exige.

Desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem baseados mais na indagação, busca e pesquisa em sala de aula do que na reprodução e memorização, durante a formação dos profissionais.

Maior sentido de compromisso e pertença institucional por parte do docente universitário, refletido na melhor formação científica, ética, política e humana dos alunos.

Transformação substancial das práticas pedagógicas em sala de aula dos professores universitários, longe de se refugiarem no conformismo e na rotina.

Fortalecimento e consolidação das propostas e tendências atuais existentes na universidade sobre os processos de interdisciplinaridade e diálogo de saberes, aspectos que permitem contribuir para a solução de problemas sociais, tecnológicos e científicos.

2.6. Conhecimento pedagógico na formação de formadores

Não encontramos informações que contemplem sistematicamente a situação da formação de formadores no Brasil. Poucas experiências foram desenvolvidas nesse sentido. A mais significativa é a Segunda Especialidade em Formação de Professores, lançada de 1995 até hoje pela Universidade de Brasília, no âmbito do projeto Educação e Desenvolvimento Regional.

Messina (1999) relata que um campo inexplorado dentro do ensino é o saber pedagógico dos próprios formadores, e essa ausência andaria de mãos dadas com a inexistência por parte do Estado de políticas específicas referentes a esse corpo profissional. a percepção de que a formação dos futuros professores é algo externo a eles e concebido como um processo referente às condições em que opera o sistema de formação de professores.

A verdade é que a presença social deste grupo profissional é incontornável no quadro das políticas dirigidas ao grupo docente. Vaillant (2002) relata que “entre 1990 e 1997 o número de professores cresceu 22% na América Latina. Em 2001, quase 14 milhões de latino-americanos trabalhavam como professores em um dos níveis que compõem a educação formal.

A estes devem ser adicionados todos aqueles que ensinam línguas, artes, ofícios, técnicas, etc., que são oferecidos em uma variada rede de instituições latino-americanas cujas dimensões não são exatamente conhecidas. Fica evidente, então, o papel do formador como figura-chave na atuação profissional desses professores.”

No Peru, de acordo com um relatório do Ministério da Educação, estima-se que até o ano 2000 "o número total de professores dedicados à formação de professores no Peru era de nove mil (de ISPs públicos e

privados). Não encontramos pesquisas que relata as características desse grupo, sua cultura, suas práticas e concepções de ensino e ensino.

Superar essa falta de dados sobre educadores na América Latina é crucial para o desenvolvimento de políticas de formação de professores que impactem efetivamente na qualidade do ensino.

Entre os fatores que interferem na determinação do bom ensino estão a formação percebida, a existência de incentivos, os recursos disponibilizados aos professores, a existência de uma carreira pública que promova o desenvolvimento profissional e os formadores.

Na América Latina, há um interesse renovado em aprofundar e pesquisar a formação de formadores, o que seria o efeito de três achados na educação:

A qualidade do sistema educacional de um país depende em grande parte de seus professores. A correlação entre a formação profissional de professores e suas práticas em sala de aula.

Práticas de ensino e seu efeito relevante no desempenho acadêmico e na aprendizagem dos alunos.

2.7. A figura dos treinadores

Vaillant (op.cit) afirma que há certa dificuldade em conceituar a figura do formador – desde que apresentada –

Desempenhando também diversas tarefas não só na formação inicial e continuada de professores mas (...) em planos de inovação, aconselhamento, planeamento (...). Falar de formador supõe, então, assumir um conceito de alta dispersão semântica que deve ser delimitado com conceituações adequadas.

Neste mesmo sentido de observação da heterogeneidade do formador, há "uma diferenciação importante na formação inicial de

professores consoante seja realizada no âmbito de Escolas Normais, Institutos de Formação de Professores ou Universidades".

García (2003) destaca que "os formadores, em sua maioria, vêm da classe média baixa ou de grupos populares. Geralmente são professores de sala de aula que concorrem a empregos em instituições de ensino superior. Às vezes são graduados universitários que, devido ao seu desempenho acadêmico, são convidados a trabalhar na universidade ao final de seus estudos. Em muitos casos, os formadores universitários são graduados de outras carreiras e muitas vezes carecem de qualquer formação para o ensino. No entanto, é evidente a necessidade de informações e estudos sistemáticos sobre o grupo de formadores.

Vaillant, no trabalho citado, relata algumas experiências nacionais na América Latina que dão conta de diversas estratégias para a formação de formadores. Revê principalmente as experiências chilenas e uruguaias. Quanto ao primeiro, informa que "não existe um sistema de formação de professores do ensino superior. Geralmente são acadêmicos que concluíram estudos de pós-graduação no Chile ou no exterior. Algumas instituições oferecem treinamento de professores para seus funcionários. A tendência é exigir estudos de pós-graduação e experiência nas áreas que estão sendo ensinadas. Existe também um Centro Latino-Americano de Formação de Especialistas em Educação". Para o caso uruguaio, revisa a experiência dos Centros Regionais de Professores. Ele relata que "Até 2005, os professores do ensino superior (formadores de formadores) são formados no Instituto de Ensino Superior e nos Institutos de Formação de Professores. Está em fase de implantação um Instituto de Ensino Superior".

O balanço dos esforços de formação de formadores não parece revelar grandes mudanças. Em geral, "os formadores de professores têm recebido o mesmo tipo de preparação há décadas e tem havido pouca atualização de conhecimentos", o que se expressa na situação encontrada nos estudos que indicam "que os educadores não aplicam os

métodos que têm sido pregados aos, mas os métodos que lhes foram aplicados quando eram estudantes ou durante a sua preparação para o ensino". Por esta razão, é fundamental promover uma reflexão sólida dos formadores sobre as suas práticas.

Outro aspecto importante encontrado na pesquisa de Garcia (op.cit) é que "os formadores geralmente não têm vínculo com as escolas, portanto, não estão atualizados sobre as práticas dos centros educacionais. Eles também não têm as habilidades de pesquisa e hábitos de leitura que melhorariam substancialmente suas chances de acompanhar."

García, na pesquisa citada, destaca a importância de uma estratégia de construção participativa da proposta curricular de formação de professores pelos formadores de profissionais de ensino, considerando-a uma dinâmica de autoformação, de orientação da oferta formativa oferecida pelas instituições formadoras de professores, e principalmente, porque dá origem ao desenvolvimento de uma comunidade profissional de formadores de professores.

2.8. Papel profissional do formador de formadores

Agora, todo esse esforço é definitivamente marcado por mudanças na forma de conceber o ensino e o ensino. Por exemplo, os elementos levantados na reforma curricular na experiência brasileira nos remetem a um ensino que repensa a relação do professor com o conhecimento por meio do reconhecimento de sua condição de pesquisador ("pesquisador básico" é a formulação proposta por Escobar).

Que funções se espera que o formador cumpra? Estas não se limitariam ao ensino em sala de aula ou no espaço das instituições de formação de professores, principalmente pelo fato de que a realidade educacional e a prática docente exigem certa variabilidade na dinâmica

de formação. Vaillant(op.cit) entende que haveria pelo menos cinco significados atribuídos ao conceito de treinador:

PROFESSORA	Nesse caso, a formação de formadores abrangeria todo o campo de conhecimento que entendemos por formação de professores em seus diferentes níveis.
PROFESSORES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Estamos nos referindo à formação de professores que atualmente formam professores.
TUTORES DE PRÁTICA	Aqueles profissionais que orientam e supervisionam os futuros professores ao longo dos estágios que compõem a sua formação inicial.
PROFESSORES MENTORES	Aqueles que apoiam os professores nos primeiros anos de docência por meio de programas de inserção profissional.
CONSELHEIROS DE TREINAMENTO	Aqueles profissionais do ensino que realizam atividades voltadas ao planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente de professores.

TABELA 1. SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO CONCEITO DE FORMADOR ADAPTADO POR CUNHA DE ALMEIDA S. 2018

Seguindo esta linha de reflexão, Vaillant (op.cit) apresenta uma proposta de normas para a formação de formadores que analisamos aqui:

Padrão 1	Formadores de formadores: <i>Eles realizam práticas de ensino profissional modelo</i>
Padrão 2	Formadores de formadores: <i>Investigar e contribuir para o desenvolvimento de uma ou mais áreas de atividade acadêmica</i>
Padrão 3	Formadores de formadores: <i>Eles melhoram sistematicamente sua própria prática e demonstram compromisso com o desenvolvimento da vida profissional.</i>

Padrão 4	Formadores de formadores: <i>Eles fornecem liderança no desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de treinamento de instrutores.</i>
Padrão 5	Formadores de formadores: <i>Eles colaboram regular e significativamente com representantes de escolas, instituições educacionais, universidades, associações profissionais e comunidades para melhorar o ensino e a aprendizagem.</i>
Padrão 6	Formadores de formadores: <i>Contribuir para o aprimoramento da profissão</i>

TABELA 2. NORMAS PARA A FORMAÇÃO DE FORMADORES ADAPTADAS POR CUNHA DE ALMEIDA S. 2018

Obviamente é uma proposta a debater. Os países e as universidades devem desenvolver seus próprios padrões, em espaços da comunidade docente profissional, mas também envolvendo outros atores de sua sociedade, relevantes para esse processo.

2.9. Competências pedagógicas que as instituições de ensino superior devem estabelecer como base para a formação dos profissionais docentes.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI (1998), considera que a formação ou disciplina profissional de nível superior deve compreender: “uma ampla educação geral, bem como uma educação especializada e específica para a carreira, muitas vezes interdisciplinar, focada em competências e aptidões, uma vez que ambos preparam os indivíduos para viverem em diversas situações e serem capazes de mudar de atividade.” (p.89). E mais adiante, em seu artigo nono, especifica o tipo de ensino superior que se exige neste século:

[...] pode ser necessário reformular os planos de estudo e utilizar métodos novos e adequados que nos permitam ir além do mero domínio cognitivo das disciplinas; novas abordagens pedagógicas e didáticas devem ser acessíveis e incentivadas para promover a aquisição de conhecimentos práticos, habilidades e habilidades de comunicação, análise criativa e crítica, reflexão independente e trabalho em equipe em contextos

multiculturais, em que a criatividade exige combinar conhecimentos teóricos e práticos tradicionais ou locais com ciência e tecnologia de ponta. Novos métodos de ensino significarão também novos materiais de ensino (p. 102).

A superlotação, o controle governamental e a noção de educação para a vida trouxeram consequências para o campo docente e para os próprios professores. Quanto aos primeiros, os já mencionados por Rodríguez (op. cit.) e, para os professores, a ampliação de suas funções. São necessários maiores esforços em propostas de ensino que reflitam a forte necessidade de reforçar a dimensão pedagógica, o que supõe uma reconstrução completa do perfil habitual do corpo docente, observa Zabalza (2003.) a partir de seu sentimento de professor:

Passamos o dia falando de formação, dedicamos nossa vida a oferecê-la aos nossos alunos, nos sentimos profissionais da educação, mas mal paramos para pensar o que está sob essa palavra tão inclusiva e na prática tão vazia(p.38).

O referido autor delimita, que conhecemos bem nossa disciplina e fomos selecionados para ensiná-la justamente por isso. Nosso problema de profissionalização começa quando nos dizem que temos que ensinar esses conteúdos a sujeitos com certas características e com certa finalidade. É aí que entra um segundo elemento significativo de nossa profissão: os sujeitos que temos que fazer aprender os conteúdos de nossas disciplinas, para os quais é necessário todo um processo de compreensão sobre a aprendizagem. Não basta dominar os conteúdos ou ser um bom pesquisador. O profissionalismo docente tem a ver com os alunos e como podemos agir para que aprendam efetivamente o que pretendemos ensinar-lhes.

Surgem então as seguintes questões: A docência é uma profissão ou é o trabalho que se faz? Qual é o eixo em torno do qual construímos nossa identidade profissional? Quando temos que dizer o que somos, como nos identificamos? A docência é notadamente contraditória em termos de seus parâmetros de identidade sócio-pessoal e é comum que

um professor se identifique como tal porque isso é um sinal de status social.

É mais fácil para muitos se verem como pertencentes a um campo de conhecimento científico do que como professores e, afirma Zabalza (op. cit.), do que isso:

A identidade (como se sentem sobre quem são, o que sabem, os livros que leem ou escrevem, os colegas com quem se relacionam, as conferências que assistem, as conversas profissionais que têm) tende a se concentrar em sua disciplina e não em sua atividade de ensino

Certamente é mais escandaloso se se souber que alguém não leu um livro científico da especialidade, e menos confessar que nunca leu nada sobre didática da sua especialidade, sobre como ensinar a disciplina ou unidade curricular em que se encontra. cargo de.

O lugar onde se situa nossa identidade é no saber da disciplina e não no da docência, o que se chama ter identidade profissional *borrado*. Hoje, pelo menos no discurso, parece claro que a profissão docente acarreta tais desafios e que exige, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

O primeiro ponto de referência para a análise do papel docente é baseado, para Zabalza (op. cit.), nas condições exigidas para um bom desempenho docente: conhecimentos e competências próprias; preparação específica e requisitos de entrada; processos de progressão na carreira. Normalmente, são atribuídas três funções ao professor, sendo a mera docência a mais importante, pois é onde se concentra a tarefa de formação, embora qualquer um possa compreender que a investigação é um processo extremamente complicado e que requer um amplo espectro de conhecimentos e competências. em que precisam ser treinados. O mesmo acontece com a gestão, de modo que a tradicional missão do professor como transmissor do conhecimento foi relegada a priorizar seu papel de facilitador.

O autor citado também observa: até agora, só conhecemos o ensino a partir do nosso próprio trabalho como professores, fruto do contacto com a realidade e da experiência quotidiana, "temos uma ideia do que é o ensino e o que deve ser... habeas de conhecimento que serve de base para nossas ideias, convicções, abordagens e até mesmo para agir" (p. 67). Alcançar um ensino eficaz é uma tarefa complexa e um forte desafio social, com altas demandas intelectuais.

Apesar de a docência ser uma atividade que desenvolvemos em diferentes contextos, em relação a diferentes disciplinas, com conteúdo disciplinares díspares e com finalidades formativas diversas, mantém uma estrutura e competências comuns a todas estas modalidades de atuação (p. 112).

Desta forma, nossa identidade está ligada ao campo científico ao qual pertencemos. Falta-nos, portanto, aquele conhecimento específico sobre a natureza, os componentes, os processos vinculados e as condições que caracterizam o ensino. Esse conhecimento pode ser realizado de forma mais formalizada e sistemática, ou seja, por meio de uma competência pedagógica que requer conhecimentos específicos, um sistema de análise que englobe elementos teóricos (atuando como decodificadores) e técnicos (ou práticos).

Trata-se, portanto, das competências que caracterizam os profissionais que as exercem, pois já não bastam opiniões e simples experiências; não se trata agora de um conhecimento mais sistemático, baseado em dados obtidos por meio de processos e fontes selecionados para ele e em sistemas de análise contrastantes e válidos. A importância desse modelo de abordagem é que ele constitui uma condição básica para a melhoria do ensino. Zabalza (2003) destaca que "somente na medida em que os profissionais conhecerem mais o trabalho que fazemos e a função que desempenhamos, estaremos em condições de promover esse tipo de readequação que possibilite seu aperfeiçoamento" (p. 69).

Em todo o caso, constitui uma das questões mais controversas do ensino, pois condiciona tanto a política de seleção como a política de formação de professores (ver Tabela 1).

QUADRO 1. MODELOS USADOS PARA DEFINIR O BOM PROFESSOR

MODELO	QUALIDADES
<i>Modelo centrado em traços e fatores</i>	Um bom professor é aquele que reúne as características e fatores (HABILIDADES E ATITUDES) que são considerados necessários para o ensino.
<i>modelo focado em habilidades</i>	O bom professor define-se não tanto pelo que "é" (habilidades) e pelo que "sabe" (saber) mas pelo que "sabe fazer" (COMPETÊNCIAS), ou seja, pelo conjunto de habilidades e experiências que se manifesta em relação aos processos de ensino.
<i>Modelo baseado em comportamentos manifestos em sala de aula</i>	Um bom professor é aquele que se COMPORTA adequadamente em sala de aula. Desse ponto de vista, os aspectos relacionados ao clima da sala de aula e às relações interpessoais são as chaves para avaliar o comportamento docente.
<i>Modelo focado no desenvolvimento de tarefas</i>	O bom professor é aquele que desenvolve com competência o CONJUNTO DE TAREFAS que devem ser realizadas dentro e fora da instituição em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

QUADRO 2. (CONT.)

MODELO	QUALIDADES
<i>Modelo centrado em resultados</i>	O bom professor é reconhecido por seus RESULTADOS: consegue que os alunos alcancem os objetivos propostos em sua disciplina.
<i>Modelo baseado em critérios profissionais</i>	O que define um bom professor é que ele se comporte como um verdadeiro PROFISSIONAL, valorizando não só a dimensão ética com que

	encara o seu trabalho em sala de aula, mas também o seu próprio aperfeiçoamento docente e a prestação de serviços à comunidade.
--	---

Fonte: Rodríguez (2003), adaptado de Cunha de Almeida S. 2018.

Rodríguez (op. cit.), destaca que o trabalho de Smith e Simpson (1995) oferece uma sistematização válida e confiável dos resultados de inúmeras investigações e propostas da primeira metade dos anos noventa, sobre as competências pedagógicas dos professores.

(Smith e Simpson, op. cit.), utilizando o método Delphi e o painel de especialistas, e com base na proposta de 26 competências para professores colaboradores como resultado de seu trabalho anterior (1993), concluem com uma proposta agrupada em seis áreas ou dimensões de competência, válidas para professores comuns (faculdade) (Ver Tabela 2).

QUADRO 3. HABILIDADES DE ENSINO

Competências	QUALIDADES
<i>Habilidades de ensino</i>	Demonstra domínio do conteúdo de sua disciplina. Aumenta a motivação dos alunos através de seu entusiasmo pessoal pelo assunto.
<i>Habilidades de planejamento</i>	Promove o envolvimento pessoal dos alunos com métodos de ensino centrados no aluno. Selecione o material do curso levando em consideração o conhecimento prévio, nível e interesses dos alunos.
<i>Habilidades gerenciais</i>	Propõe e comunica e gerencia as expectativas apropriadas de realização no curso. Obtenha um ambiente de aprendizado propício para o aprendizado ideal.
<i>Habilidades de comunicação e apresentação</i>	Faz uso correto e eficaz da linguagem oral e escrita. Incentiva a cooperação e a colaboração entre os alunos.
<i>Habilidades para avaliação e feedback</i>	Oferece, de muitas maneiras diferentes, um feedback adequado aos alunos. Desenvolve uma abordagem reflexiva ao ensino através da avaliação contínua e modificação das suas abordagens de ensino.

<i>Habilidades interpessoais</i>	Mostra que você acredita que todos os alunos são capazes de aprender. Demonstrar respeito e compreensão por todos os alunos.
----------------------------------	---

Fonte: Smith e Simpson (1995) adaptado de Cunha de Almeida S. 2018.

Seguindo as diretrizes do relatório de acompanhamento da Conferência Mundial de Educação Superior de 1998, patrocinada pela UNESCO, os professores devem dar conta de competências como:

Identificar e compreender as diferentes formas (caminhos) em que os alunos aprendem.

Possuir conhecimentos, aptidões e atitudes relacionadas com o diagnóstico e avaliação dos alunos de forma a auxiliá-los na sua aprendizagem.

Ter um compromisso científico com a disciplina, mantendo os padrões profissionais e mantendo-se a par dos avanços do conhecimento.

Conhecer as aplicações das TIC ao campo disciplinar, tanto do ponto de vista das fontes documentais como da metodologia de ensino.

Seja sensível aos sinais externos do mercado sobre o trabalho e as necessidades profissionais dos graduados.

Domine os novos avanços no processo de ensino-aprendizagem para poder lidar com a via dupla, presencial e a distância, utilizando materiais semelhantes.

Levar em consideração as visões e aspirações dos usuários do ensino superior, especialmente os estudantes.

Compreender o impacto que a internacionalização e os fatores multiculturais terão no currículo de formação.

Possuir a capacidade de ensinar um grupo amplo e diversificado de alunos, com diferentes origens socioeconômicas e culturais e em horários longos e descontínuos.

Ser capaz de ensinar grupos grandes e pequenos (seminários), sem prejudicar a qualidade do ensino.

Desenvolver um conjunto de estratégias para lidar com diferentes situações pessoais e profissionais.

Rodríguez (2003) sustenta que não é viável exigir essa lista de competências de uma pessoa, mas é preciso formar equipes de trabalho onde possa ocorrer a especialização em algumas dessas competências. Da mesma forma, para Zabalza (2003) em uma análise de professores universitários, ele configura seu papel por meio de três dimensões:

Dimensão profissional. É o que nos permite acessar os principais componentes que definem esse trabalho ou profissão. Ou seja, o que se espera que o profissional faça, como e em que parâmetros constrói sua identidade profissional, seus principais dilemas que caracterizam a atuação profissional nessa área e suas necessidades de formação inicial e contínua.

Dimensão pessoal. É o compromisso da profissão docente, os ciclos de vida dos professores e as condições pessoais que os afetam, fontes de satisfação no trabalho, carreira profissional. Este último tem a ver com a construção da identidade profissional desde o início até atingir a maturidade profissional e isto é através de um longo percurso em que se misturam muitos componentes, circunstâncias e oportunidades acadêmicas.

Dimensão Trabalhista. São as condições contratuais, os sistemas de seleção, promoções, incentivos, condições de trabalho, sua carga horária, obrigações, etc. Três aspectos parecem ser de especial interesse porque são questões que têm forte impacto no desenvolvimento da docência: políticas e critérios de seleção aplicados, características diferenciais dos vários contratos e categorias de docentes e status de servidor público.

O ensino, adverte Zabalza (op.cit), pertence a essa zona opaca que depende diretamente das características pessoais do professor que o

exerce e, ao contrário, permanece bastante imune às influências institucionais.

Esta última definição é dotada de um conteúdo operacional baseado em quatro pilares denominados competências específicas: as quatro competências dão conta das qualidades necessárias e inerentes à profissão acadêmica, que se manifestam nas três funções do professor: ensinar, pesquisar e gerenciar. Por fim, o que se busca é que a instituição tenha um corpo docente competente, “totalmente integrado a uma comunidade cultural da qual desenvolve, compartilha e aprende conhecimentos ao longo de seu trabalho” (p. 150).

E saberes, sentimentos e experiências em sala de aula estão envolvidos nesse processo (Formosinho, citado por Zabalza, op.cit.). seguindo o modelo de Saravia (op. cit.), que tem por trásos quatro pilares da educação (Relatório Delors, op. cit.) (Ver Tabela 3).

Tabela 3 Modelo estrutural de competências docentes segundo Sarabia (2004)

CONCORRÊNCIA	QUALIDADES
<i>Competência Científica</i>	<p>É a demonstração efetiva do conhecimento da formação disciplinar do professor com base em sua formação básica e na experiência acumulada durante sua prática profissional, que lhe permitem compreender, interpretar e atualizar os assuntos estudados na área disciplinar:</p> <p>Conhecimento da área de conhecimento. Base teórica que supõe o domínio da história da disciplina, suas linhas teóricas e seu lugar na ciência e na cultura.</p> <p>Pesquisa integrada como motor de aprendizagem. Conhecimento e aplicação sistemática dos critérios básicos do processo de pesquisa como diretriz para ampliar o conhecimento da disciplina e seus avanços científicos.</p> <p>Contribuição para a geração e disseminação de novos conhecimentos. Planificação e desenvolvimento sustentado de actividades de investigação científica com vista a aprender, enriquecer a sua formação e contribuir para o progresso da ciência no domínio que lhe corresponde. Considera a pesquisa como um recurso de aprendizagem no âmbito de grupos de pesquisa com colegas.</p>
<i>Competência técnica</i>	Representa o conjunto de conhecimentos e critérios procedimentais e instrumentais que permitem ao professor universitário desenvolver corretamente suas atividades

CONCORRÊNCIA	QUALIDADES
	<p>acadêmicas a partir de ações fundamentadas e voltadas a dar vida à sua produção profissional. Procure identificar o trabalho efetivo do professor como intelectual, a didática e operacionalidade que ele exige em seu trabalho:</p> <p>Relacionando o conhecimento com a realidade. Ponte didática entre o conhecimento e seu referente. Tornar explícitas as implicações pragmáticas, sociais e éticas da disciplina, orientando e facilitando sua efetiva assimilação em um público específico.</p>
	<p>Dinamização de processos interativos de pesquisa. Buscar, planejar e realizar atividades de assimilação e desenvolvimento do conhecimento baseado na pesquisa como mecanismo de aprendizagem permanente.</p>
<i>Competência Pessoal</i>	<p>A posição subjetiva do professor em relação ao conhecimento. Aqueles que não se reconhecem como possuidores da verdade absoluta sobre a área disciplinar mobilizam suas energias para o aprendizado constante através do desenvolvimento da atividade acadêmica. Implica o desejo de aprender e a motivação para tarefas concretas e permanentes de aprendizagem e crescimento:</p> <p>Vontade de aprender. Visão de alcançar o crescimento profissional interno, aceitando a necessidade de reconfigurar permanentemente os padrões de pensamento anteriores e encontrar novas formas de desenvolver a vida acadêmica.</p> <p>Vontade de entender o outro. Demonstração da receptividade do professor para com os outros, assumindo neles uma experiência de acordo com a sua história de vida e identificando alguns elementos de reflexão e contributos da mesma.</p>
<i>Concorrência Social</i>	<p>Qualidades que permitem ao professor estabelecer relações interpessoais socialmente adequadas e tecnicamente produtivas com colegas, colegas e alunos. Ao interagir em sua área de trabalho, ele aplica valores aos outros para alcançar os objetivos que ele, outros e a comunidade universitária estabeleceram:</p> <p>Disposição para a promoção da aprendizagem social. Envolvimento pessoal e direto na geração de oportunidades de diálogo e reflexão em grupo, com o objetivo de aprender e dar vida a ideias inovadoras que impulsionam o desenvolvimento da prática acadêmica.</p> <p>Liderança para aprender. Realização de projetos de investigação com os alunos, de forma a construir o seu conhecimento, organizados de forma voluntária e decisiva em equipas de investigação para adquirirem conhecimentos e desenvolverem as qualidades precisas da sua profissão.</p>

Fonte: adaptado por Cunha de Almeida S.2018

No entanto, Zabalza (op. cit.) oferece um guia de aspectos que considera relevantes avaliar em dez áreas:

1. Planejamento
2. espaços
3. Seleção de conteúdo
4. Materiais de apoio ao aprendizado
5. Metodologia
6. Novas tecnologias
7. apoio estudantil
8. Coordenação com colegas
9. Avaliação
10. Revisão do Processo

Em suma, o desenvolvimento profissional é crescer em racionalidade (saber o que se faz e por que se faz), em especificidade (saber por que algumas coisas são mais apropriadas do que outras em determinadas circunstâncias e em eficácia).

Neste ponto da viagem pelas posições dos teóricos, posso destacar que o professor é o componente essencial de qualquer instituição de ensino e que nas análises que sempre são feitas sobre a qualidade da educação, ele é destacado como o fator determinante da mesma. . Assim, a sua formação, as condições para desenvolver o seu trabalho nas suas múltiplas facetas, a sua motivação, a política de promoção ligada a diferentes procedimentos de avaliação, bem como tudo o que configura e reflete o seu profissionalismo, são questões essenciais quando se quer analisar o significado, entidade e futuro de uma instituição de ensino.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo e Desenho de Pesquisa

A pesquisa é desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, em relação ao design, a pesquisa é de natureza interpretativa que estimula a análise da realidade através da reflexão e crítica sobre o que é estudado. (Hernández, Fernández e Baptista, 2014) trata-se de descobrir os significados da formação do profissional docente, no contexto acadêmico da Universidade Estadual de Roraima, além dos fatores envolvidos no desenvolvimento das competências pedagógicas.

O estado da arte utiliza a interpretação e compreensão do fenômeno de estudo, onde a interpretação de significados implica revisão e síntese, em que a dialética de saber e ignorar é resolvida por esse método, levando o todo da associação para ganhar sentido. Botero Buracos (2003).

Nesse sentido, Herrera (2000), estabelece que cabe ao pesquisador realizar uma análise de cada tema em busca do objetivo da pesquisa, mantendo-se atrelado ao caráter objetivo e positivo da teoria selecionada.

Leve em consideração que as fontes documentais são aquelas que são percebidas e sentidas, sendo de natureza variável; Em virtude disso, apenas aqueles documentos autênticos são relevantes para esta pesquisa, exceto aqueles instrumentos apócrifos ou duvidosos que requerem críticas no trabalho, como explica Méndez (1999).

1.1. Unidade de Observação

A Universidade Estadual de Roraima (UERR) é uma instituição pública localizada no estado de Roraima com presença em 05 (cinco) municípios: Caracaraí, Rorainópolis, Excelência, São João de Baliza e Boa Vista. Onde são desenvolvidas 25 carreiras de graduação ou pós-graduação.

Nossa unidade de observação foi composta pelos coordenadores do campus Boa Vista. para esta investigação, foi realizada uma amostragem intencional, selecionando 4 coordenadores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Roraima. Especificamente das carreiras: Letras, Educação Física, Geografia e Biologia.

1.2. Amostra

mostrarfoi determinado de forma não probabilística, por conveniência, conforme demonstrado 60 da Universidade Estadual do Município de Boa Vista- Roraima

1.3. Técnicas de coleta de informações.

A seleção das técnicas e instrumentos adequados para a realização de uma investigação deve ser muito criteriosa, pois compõe as diferentes formas de obtenção de informações.

Dentre as técnicas consideradas, para conhecer as opiniões dos informantes-chave, foi utilizada nesta pesquisa a entrevista semiestruturada, pois é necessário ter um recurso, formato ou dispositivo onde as informações coletadas sejam registradas e armazenadas.

Para o estudo dos documentos, utilizou-se a análise dos escritos na perspectiva interpretativa, foram utilizadas as técnicas e instrumentos desse tipo de pesquisa, tais como: revisão documental, roteiro de interpretação da informação e análise crítica.

A entrevista foi dividida em três categorias, a primeira visou informações precisas sobre a formação dos docentes da UERR, a segunda buscou levantar dados sobre a formação pedagógica e a terceira dimensão referiu-se às competências que os alunos criam. Universidade Estadual de Roraima tem.

1.4. Compreensão e análise de informações

Para facilitar a compreensão e a análise das informações, na etnografia a coleta e a análise dos dados estão intimamente ligadas, na medida em que o pesquisador desenvolve a pesquisa mesmo após analisar suas impressões iniciais e formular provisoriamente alguns insights.

Para esclarecer a interdependência desses processos, a análise está dividida em três (3) etapas, (Hernández, Fernández e Baptista op.cit). a primeira descreve as técnicas conceituais comumente utilizadas pelos etnógrafos para analisar seus dados. Estes são teorização, estratégias de seleção sequencial e procedimentos analíticos gerais.

A teorização é a forma genérica de pensamento sobre a qual toda análise é construída; é composto por: percepção, comparação, contraste, agregação e ordenação: determinação de vínculos e relações; e especulação.

As estratégias de seleção sequencial são operações formais destinadas a integrar a coleta e análise de dados: seleção de casos negativos, seleção de casos discrepantes, amostragem teórica e seleção de teorias relevantes para as diferentes fases da investigação.

Os procedimentos analíticos gerais são meios sistemáticos de manipulação de dados e construtos derivados de informações coletadas no decorrer da pesquisa.

A segunda etapa ilustra como esses processos são selecionados e combinados para produzir uma análise etnográfica. Aqui está a entonação de como os dados brutos são manipulados e processados para gerar construções e descrever padrões.

Na terceira etapa, da interpretação para integração dos resultados da pesquisa etnográfica. Nesta etapa, os achados são interpretados por meio de uma combinação dos três processos a seguir: consolidação teórica, comparação e síntese.

CAPÍTULO IV

ANALISE DOS RESULTADOS

A seguir, a análise e discussão dos resultados da entrevista semiestruturada aplicada aos professores que ocupam os cargos de Coordenadores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Roraima, especificamente as carreiras de Letras, Biologia, Pedagogia, Matemática e Direito.

Numa primeira fase, o nosso esforço interpretativo orientou-se para o desenvolvimento de descrições densas (Geertz, 1987), dos significados que os quatro coordenadores selecionados utilizam para compreender e dar sentido à formação que as diferentes faculdades de ensino da UERR desenvolvem

Para tal, iniciamos uma primeira leitura de todas as transcrições (entrevistas) que nos permitiu ter uma ideia global do seu conteúdo e conhecer os principais temas em torno dos quais se articulou o discurso dos coordenadores.

Em um trabalho de segunda leitura, realizamos a segmentação do corpus de informação. Para isso, consideramos unidades de sentido aqueles fragmentos que refletem a mesma ideia (fragmentos do texto com sentido semântico). Para essa segmentação ou divisão em unidades de sentido, utilizamos o critério do tema abordado e, portanto, a segmentação do corpus de informação (identificando as unidades de sentido) e sua codificação foram realizadas em uma única operação de modo. Ou seja, os temas aos quais aludem as várias unidades de sentido que identificamos constituem as várias categorias em que foram incluídas.

Mas essa segmentação também foi feita em relação às unidades de sentido. Uma vez identificadas todas as unidades de sentido que aludiam à mesma ideia, foram selecionadas aquelas que se mostraram

relevantes para os objetivos do nosso estudo, descartando-se aquelas que não possuíam nenhum tipo de relação.

A amostra foi composta por 60 alunos das Universidades Estaduais de Roraima.

TABELA1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

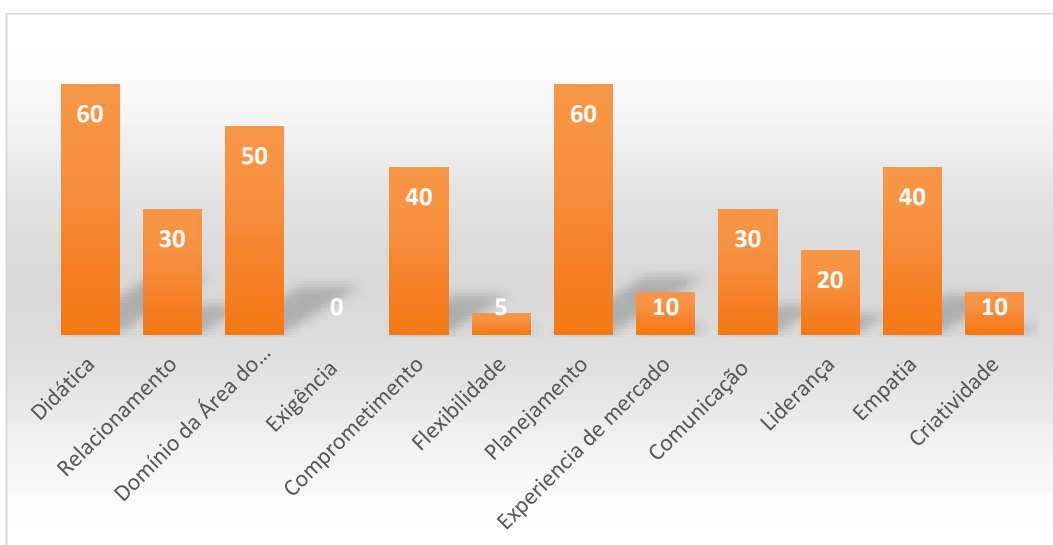
Sexo	N	%
Feminino	40	66
Masculino	20	3.4
Idade		
18 a 25	40	66
25 a 33		0
34 a 41	10	17
41 e mais	10	17
Carreira		
Pedagogia	18	29
Biologia	10	17
Letras	10	17
Matemática	12	20
Direito	10	17

A tabela a seguir mostra a caracterização da amostra, na qual foram entrevistados 60 alunos de 5 carreiras diferentes. efeitos de determinar o que eles consideram que devem ser as competências que um professor universitário deve possuir, bem como a importância dessas competências e aquelas que seus professores possuem.

TABELA2. GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS

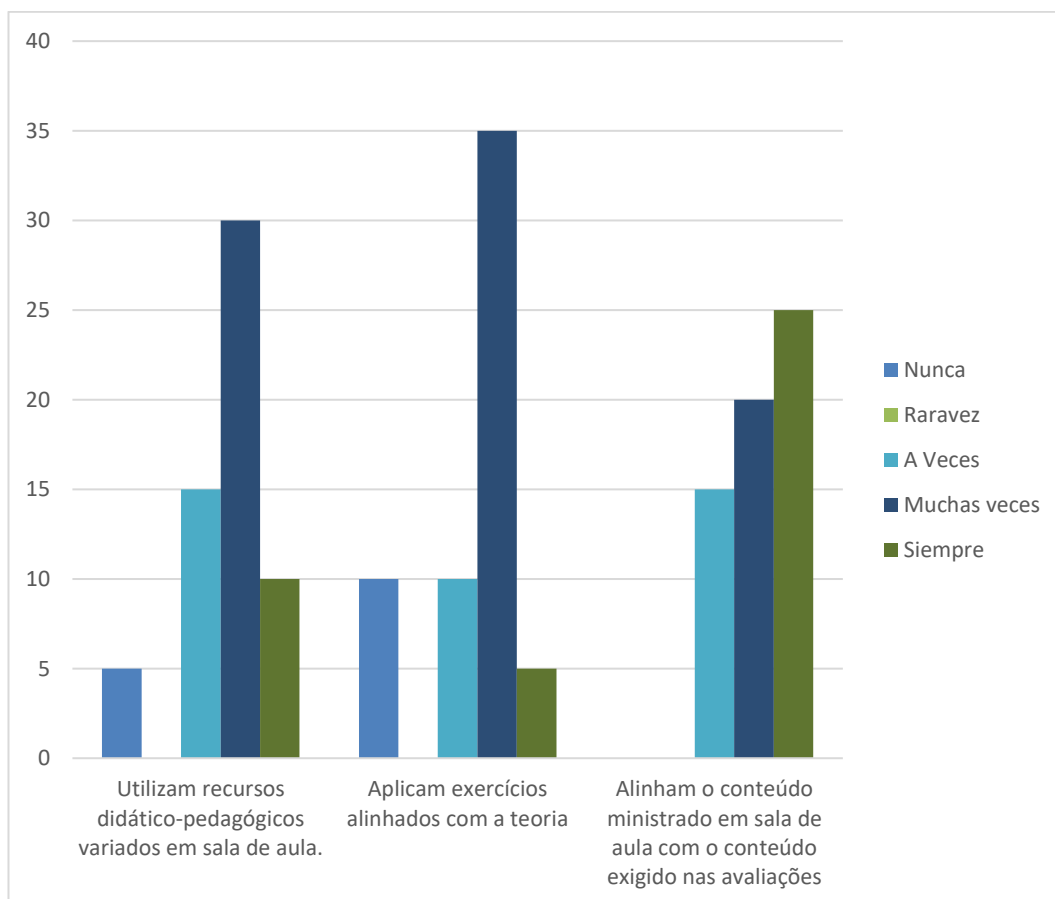
Competências	
Didática	60
Relacionamento	30
Domínio da Área do conhecimento	50
Exigência	0
Comprometimento	40
Flexibilidade	5
Planejamento	60
Experiencia de mercado	10
Comunicação	30
Liderança	20
Empatia	40
Criatividade	10

GRÁFICO 1. GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS



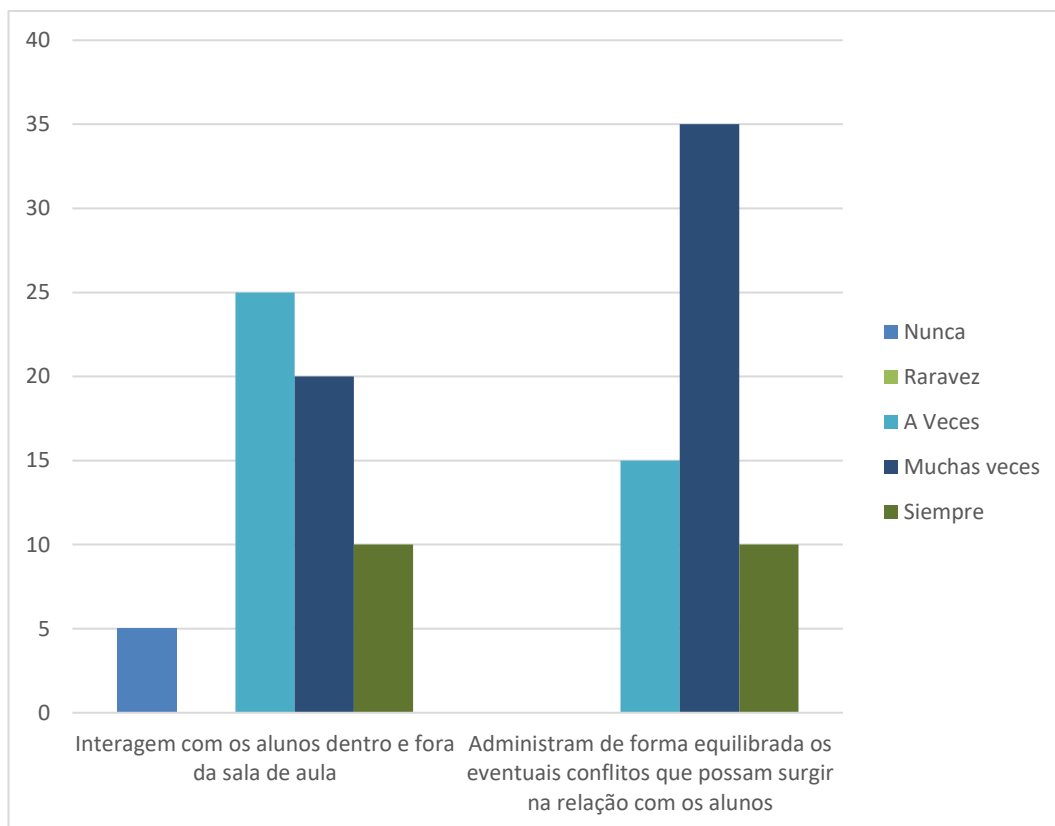
As principais competências que os alunos consideram mais importante temos: didática, planejamento de aulas, seguido de domínio da área de conhecimento, comprometimento e empatia. As demais são competências complementares, pois foram citadas em menor escala.

GRÁFICO 2. DIDÁTICA



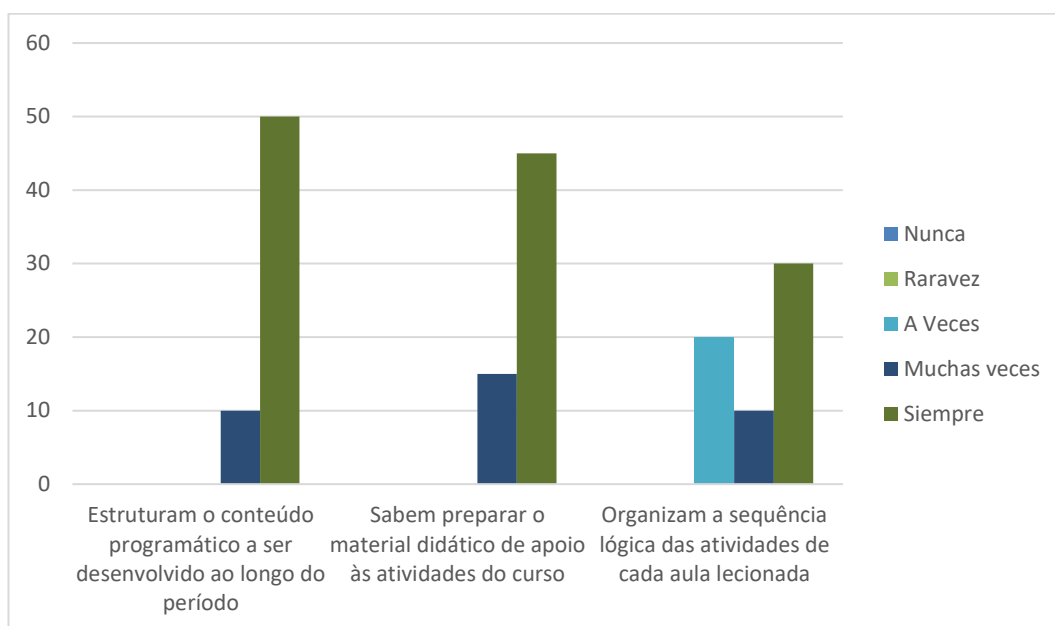
Este gráfico mostra os aspectos que compõem a didática, razão pela qual está entre as competências mais importantes e que os alunos expressam que um professor universitário deve ter essa didática. Segundo Rezende & Leal, a didática é a arte de ensinar, usar técnicas específicas e ser um observador crítico com capacidade de diálogo pode atingir os alunos e promover novos conhecimentos.

GRÁFICO 3. RELAÇÃO



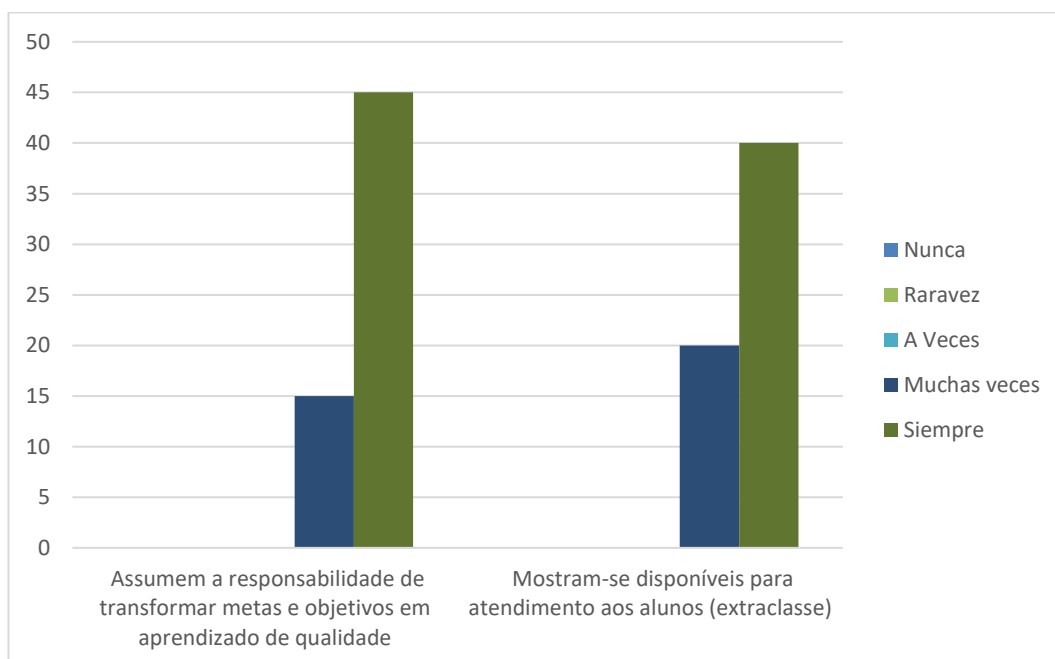
Os alunos afirmam que a relação também é importante e deve fazer parte das competências de um professor universitário, pois, segundo Vasconcelos (2007), o conhecimento é construído por meio da relação entre professor e aluno, principalmente se o professor assumir uma postura aberta, flexível, que possibilita uma inter-relação madura e responsável, de modo a poder trocar experiências e conhecimentos para atingir os objetivos propostos.

GRÁFICO 4. PLANEJAMENTO



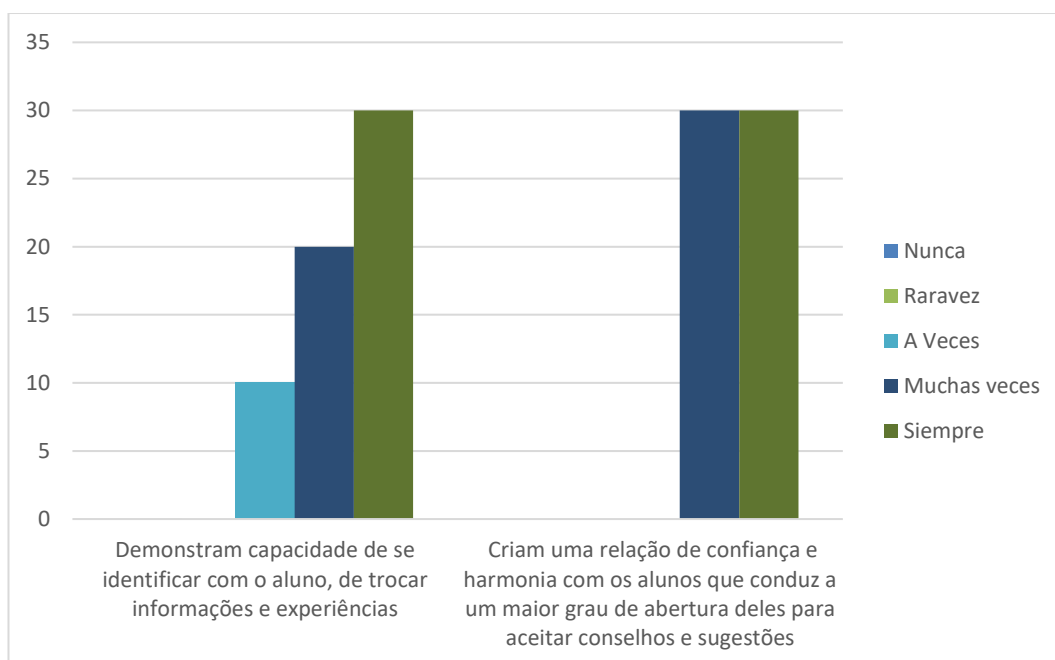
O planejamento é outra habilidade necessária ao professor, pois este segundo Vasconcelos (2010) é o roteiro do trabalho diário de um professor, ou seja, por meio dele ele evita o imprevisto e consegue a distribuição de conteúdo e atividades adequadas à disciplina, em além do fato de se tratar de um documento que demonstra a previsão do trabalho docente e evita o imprevisto.

GRÁFICO 5. COMPROMISSO



A palavra comprometimento ou comprometimento implica um ato pessoal, ou seja, é assumir a responsabilidade pelo trabalho, o professor comprometido garante que o aluno esteja envolvido em sua aprendizagem, além de assumir a responsabilidade e não apenas transmitir informações, mas também buscar estratégias para alunos para construir seus conhecimentos.

GRÁFICO 6. EMPATIA



A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, tentar entender e compreender o outro, assim o professor demonstra empatia quando assume uma postura responsável e se coloca no lugar do aluno, entender o que ele sente, dar-lhe uma oportunidade, criar um ambiente de harmonia para o desenvolvimento saudável das aulas.

Para a análise dos processos de formação pedagógica, não podemos nos basear apenas em saberes pessoais e opinativos (empíricos/ofícios), embora não adianta muito construir o debate em uma esteira de opiniões sobre se os professores devem se tornar <especialistas> na docência. Mas se posso me perguntar, que tipo de competências pedagógicas definem o perfil do profissional docente?

Neste momento é muito difícil estabelecer a definição das competências pedagógicas dos profissionais docentes e, institucionalmente falando, é mais difícil estabelecer a qualidade do ensino universitário para formar professores. E isso é produto do equívoco que eles têm sobre a liberdade acadêmica e a autonomia que têm para organizar e exercer suas funções de ensino, pesquisa, gestão e extensão.

A do profissional docente tem sido tradicionalmente orientada para o domínio científico e/ou para o exercício de atividades profissionais vinculadas a tal domínio e com tal precedente, é difícil construir uma identidade profissional vinculada às funções da atividade docente.

Epítome do Ensino de Competências Pedagógicas

As competências pedagógicas do professor podem ser definidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para realizar um ensino de qualidade. Ou seja, o que os professores precisam saber e ser capazes de fazer para lidar satisfatoriamente com os inconvenientes que a docência traz.

Para o desenvolvimento dessas competências, será necessário que o professor reflita e, na medida do possível, esteja envolvido na construção do corpo de conhecimento para poder lidar com eficácia e qualidade no tratamento de problemas em sua funções substantivas.

Isto implica a familiarização com um conjunto de competências que listo e analiso a seguir, tendo em conta a existência de uma multiplicidade de listas de competências pedagógicas para o professor.

1. Planejar o processo de ensino-aprendizagem.
2. Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares.
3. Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa).
4. Gestão de tecnologias.

5. Comunique-se e interaja com os alunos.
6. Avaliar intersubjetivamente o processo de ensino e aprendizagem.
7. Refletir e investigar permanentemente sobre o ensino.
8. Identifique-se com a instituição e trabalhe em equipe.

Essa contribuição é um exemplo claro da perspectiva funcional para estabelecer as competências docentes e é a que deve nortear os programas de formação nas instituições que formam profissionais do ensino, mas, refletindo, ainda há a queixa peremptória "de que os alunos não têm interesse nas aulas".

Esta é a razão pela qual quero especificar as competências pedagógicas dos profissionais do ensino, uma vez que existem muitas listas de competências que podemos encontrar em relação ao professor. Usei alguns deles com intenções mais ilustrativas do que descritivas, pois a variedade também se justifica pelo contexto específico e pelo tipo de profissional a ser atendido.

Com isso quero explicar que, embora sejam todas competências docentes, não necessariamente precisam coincidir, pois a diferença justificaria o tipo de profissional específico que cada autor tem como referência e o nível do sistema educacional ou geral ou geral. determinado contexto em que atua. Mas tudo, sim, responde ao mesmo núcleo profissional: o ensino.

Desde mi óptica investigadora y respetando el aporte de estudiosos en el tema de las competencias y las discusiones en los múltiples espacios académicos de la educación universitaria mundial, el profesional de la docencia en el actual contexto del desempeño académico, requiere un conjunto de competencias generales como as seguintes:

Habilidades cognitivas específico de uma determinada disciplina, que conduza a uma formação adequada, ou seja, um conhecimento

alargado nos domínios disciplinares e pedagógicos específicos, que lhe permita desenvolver as ações formativas relevantes de apoio à aprendizagem dos alunos

Habilidades comunicativas e discursivas, intimamente ligada ao uso adequado das linguagens científicas (numérica, alfabética, gráfica, entre outras.) E seus diferentes registros (artigos, relatórios, ensaios, conferências, aulas, entre outros.).

Competências socio afetivas que possibilitem ações de liderança, cooperação, trabalho em equipe, favorecendo a formação e disposição de seus alunos no campo de grupos comunitários, bem como seu próprio desenvolvimento profissional, no contexto, que estimulem o desenvolvimento de um ensino Responsável e comprometido com o alcance dos objetivos Objetivos de Treinamento.

Note-se que essas três grandes competências ajudariam a ordenar as funções substantivas em conjunto com as competências, o que poderia gerar uma proposta onde as funções de pesquisa, extensão e gestão teriam um caráter transversal, que permearia perfeitamente a função docente.

O profissional docente no desenvolvimento dessas três (3) competências gerais, além de ser um especialista em sua área acadêmica disciplinar, potencializa plenamente as competências profissionais básicas, ou seja, as competências pedagógicas e didático-metodológicas.

Além disso, a formação do profissional docente deve contemplar a competência para gerenciar a tecnologia da informação, tornando-se a ferramenta que ajudará a aprimorar a competência comunicativa e discursiva, além disso, o papel de mediador entre o conhecimento e o educando permitirá em seu trabalho pedagógico, colocar colocar na prática situações de aprendizagem de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, selecionar materiais interessantes, rever as tarefas de produção escrita realizadas pelos seus alunos e acompanhá-los na

seleção e organização da informação para que possam desenvolver-se com sucesso na sociedade do conhecimento.

A informação em si não se transforma automaticamente em conhecimento, e nós que estamos na docência sabemos que, e para obter resultados de acordo com as demandas das comunidades, devemos formar o professor

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

A formação de professores passa por um conjunto de dilemas que precisam ser enfrentados adequadamente. A experiência mostraria que as propostas de formação exigem marcos políticos e consensos claros em torno de um projeto geral de educação nacional e de uma política global de ensino. E esses consensos exigem a presença ativa como sujeitos políticos daqueles que exercem a profissão nas diversas dinâmicas e espaços em que o ensino se configurou.

É necessário estabelecer um meio-termo entre os direitos e responsabilidades do Estado e o direito dos professores de não serem considerados um vaso vazio. De acordo com a experiência sobre o quanto é valioso para os professores valorizar a própria atividade e a troca com outros professores, é importante desenvolver ações de formação permanente com foco no trabalho e por meio de estratégias que permitam a construção do conhecimento pedagógico a partir da experiência.

Constatou-se, na primeira parte da pesquisa, que os alunos nomearam planejamento, didática, domínio da área do conhecimento, empatia e comprometimento como as habilidades exigidas pelo profissional docente com maior grau de importância.

Desta forma, os alunos também consideram importante

Consequentemente, embora proponham uma ordem diferente de priorização dessas capacidades, os resultados são semelhantes aos de alguns estudos sobre o assunto, como os de Braslavsky (1999), Perrenoud (2000), Zabalda (2000), Vasconcelos (2010) e Rezende e Leal (2013).

Constatou-se também que os alunos inquiridos não consideram as competências: exigência e liderança como fundamentais e menos importantes, uma vez que estas apresentam as médias mais baixas.

As competências planejamento, comprometimento, didática, empatia e domínio da área do conhecimento tiveram as maiores médias em ambas as partes da investigação, em termos do grau de importância de cada competência no ensino e na parte em que os alunos tiveram avaliar se seus professores possuíam tais habilidades, mostrando assim que elas possuem um grau maior de importância e que são habilidades existentes no ensino dos professores dos alunos pesquisados

SUGESTÕES PARA PRÓXIMA PESQUISA

Embora possamos avaliar uma proposta de reforma curricular, não podemos dizer que é uma questão resolvida. Ao contrário, abre-se uma agenda de discussão e pesquisa que requer dinâmicas e espaços e faz parte da continuidade do progresso por isso.

Considera nas práticas das universidades que formam profissionais docentes, em que medida os processos de formação proporcionam experiências de reconstrução biográfica ou de outra natureza que cinzelam a capacidade reflexiva dos futuros professores e lhes permitem construir sua identidade docente?

Definir as competências pedagógicas que as instituições de ensino superior devem estabelecer como base para a formação dos profissionais de ensino.

O profissional docente no atual contexto de atuação acadêmica exige um conjunto de habilidades gerais como as seguintes:

- Habilidades cognitivas
- Habilidades comunicativas e discursivas,
- Habilidades socioafetivas.

O profissional docente no desenvolvimento dessas três (3) competências gerais, além de ser um especialista em sua área acadêmica disciplinar, potencializa plenamente as competências profissionais básicas, ou seja, as competências pedagógicas e didático-metodológicas.

Além disso, a formação do profissional docente deve contemplar a competência para gerenciar a tecnologia da informação, tornando-se a ferramenta que auxiliará no aprimoramento da competência comunicativa e discursiva,

Qual é o real significado da prática profissional e em que medida ela está ligada, por exemplo, à pesquisa-ação? E nesta linha de ação, em

que medida na formação docente existem processos de pensamento que articulam prática pedagógica-pesquisa-produção de conhecimento pedagógico?

Dado o consenso, a flexibilidade do currículo de formação de professores é necessária para sua diversificação correspondente em cada centro de formação de professores

A abordagem dessas questões deve levar ao desenvolvimento de padrões de formação de professores, cuja construção deve aprender e aprofundar os aspectos positivos do processo seguido para a construção da proposta curricular.

Programas de formação, atualização e especialização diversificados e abertos para professores e formadores com base nas demandas institucionais definidas nos projetos institucionais, conforme o caso.

Programas formais de pós-graduação (mestrados, doutorados, especializações) segundo prioridades de desenvolvimento, destinados a formar profissionais avançados em política educacional, planejamento, avaliação e pesquisa.

Integração de programas de formação em gestão e administração educacional para diretores de instituições de ensino.

Gerar uma instância orgânica de condução pedagógica orientadora e programática dos processos de formação continuada de professores.

Das várias fontes consultadas, podemos sugerir algumas pistas para o desenvolvimento de políticas voltadas para a formação de formadores:

Desenvolver investigação sobre os formadores de profissionais docentes, quem são, que problemas enfrentam, com que concepções actuam eficazmente na formação docente, que práticas desenvolvem e o

que favorecem? Entre outras questões que é preciso conhecer e aprofundar para atuar com uma política mais específica.

Para melhor conceituar o que um treinador competente faz, conhece e valoriza.

Pensar em ações de transformação que gerem condições para que os formadores atualmente em formação de professores revisem seus marcos conceituais e suas práticas, e construam identidades profissionais marcadas por exigências éticas.

Rever permanentemente os programas de formação de profissionais de ensino para saber em que medida contribuem para o desenvolvimento do conhecimento profissional nos formadores

Repensar a formação dos profissionais de ensino tendo a escola como pano de fundo, para ajudar a superar a tradicional dissociação entre formação e prática docente.

As instituições educativas devem poder ser comunidades de aprendizagem e, portanto, os processos de gestão são oportunidades de aprendizagem sobre a própria cultura institucional, a construção de novos conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem e a interaprendizagem entre pares e todos os atores da comunidade educativa.

Avaliação, inovação e participação como temas-chave nos planos de formação para a gestão, para alcançar uma prática educativa transparente, renovada e consensual.

É importante que a elaboração dos planos educacionais institucionais esteja atrelada aos planos locais para vincular as instituições educacionais às dinâmicas regionais.

A formação em gestão educacional para diretores de instituições de ensino pode desenvolver várias estratégias:

A formação em gestão deve fazer parte da formação inicial de um educador e, portanto, também deve fazer parte das competências das instituições formadoras.

É preciso fortalecer as políticas de respeito e promoção da diversidade e autonomia das comunidades com cultura e espaço territorial no país, por meio de mecanismos de concertação como mesas nas regiões do país. Este é um contexto necessário para a educação bilíngue intercultural e necessariamente para a formação de professores neste contexto.

Os programas de formação de profissionais do ensino requerem continuidade, para o que são necessárias mudanças a nível curricular e metodológico.

A construção da identidade pessoal e profissional do novo professor, como elemento substantivo nos novos professores, é uma pedra de toque que deve ser aprofundada nos programas de formação inicial dos profissionais do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGER, O. e Villar, L. (2008). Competências para a formação de professores universitários. Espanha: Dolmen, 2001.

GARANTIAS. Currículo, Conhecimento e Cultura. B. Aprendizagem para a formação contínua de professores. Mineirinhos, citado por 25. Da avaliação de professore: algumas reflexões. Flores. Citado por 42.

BOERO, G. (2007). Reunião dos comitês de delegados da SAU: novos desafios para a prática profissional. [Documento On-line]. Disponível:<http://www.ort.edu.uy/farg/pdf/boerasau.pdf>[Consulta: 2018, 05 de abril]

BOLZAN (2017) Qualidade do ensino superior – Revistas Pucks.

UAU, Nestor. (2002). Pedagogia do Problema. Santafé de Bogotá: FAID, Editores.p.49

CANQUIZ, L. e Inciarte, A. (2006). Desenvolvimento de perfis acadêmico-profissionais baseados em competências. Material de apoio às oficinas de desenho dos programas das unidades curriculares. Maracaibo Venezuela. Trabalho sem publicação.

CRES (2008). Declaração da Conferência Regional sobre Educação Superior na América Latina e no Caribe. Cartagena.

ELLIOT, John (1994). Para pesquisar: Ação na Educação. Madri, edições Morata p.16

Fídias, G Árias, (2006). O Projeto de Pesquisa 5ª Edição. Técnicas e instrumentos de recolha de dados. Capítulo 6. [Http//pt.slideshare.net/.../fidias-g-arias-el-proyecto-de-investigación](http://pt.slideshare.net/.../fidias-g-arias-el-proyecto-de-investigación).

GARCIA Valle, Shona. (2003) A situação dos formadores na América Latina e no Caribe. Trabalho apresentado no Seminário Internacional Situação profissional do ensino na América Latina. 2003. Ministério da Educação, PRO EDUCA GTZ. [www. Proeduca.org.pe](http://www.Proeduca.org.pe)

GIROUX, H. (1990). Professores como Intelectuais. Força Nacional. Funama.or/data/.../giroux/los%20professores%20comointelectuales.pdf.
Hernández, R, Fernández-Colado, C. e Baptista, L (2006). Metodologia de Pesquisa. Quarta edição.

KEMIS, Stephen. (1993). O Currículo: Além da Teoria da Reprodução. Madri Edições Morata.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Portal MEC.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

Almoço, E. (1997). Formação por competências. Situação atual e perspectivas para os países do MERCOSUL. Os sistemas nacionais de formação por competências, metodologia de investigação e normalização de competências. Recuperado em 1 de junho de 2018 em: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/bib_ano/ii_f.htm

LOURO, (1997). Formação profissional para o ensino superior na UFSM www.utsm.br/gpforma/

Messina, Graciela. (1999). Pesquisa sobre formação de professores: um estado da arte na década de 1990. 1999. Revista Ibero-Americana de Educação nº 19, Formação de Professores.

MORÍN, E. (2002) Com a cabeça boa. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Nova Visão, SAIC, Argentina

PERINAT, A. (2004). Conhecimento e ensino superior. Novos horizontes para a universidade do século XXI. Espanha: Dolmen, 2001.

PERRENOUD, P. (2006). A Universidade entre a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. Em *Pedagogia e Conhecimento* Nº 24. Primeiro Semestre. Universidade Pedagógica Nacional. Faculdade de Educação. pág. 67-77.

RINCON, I. (2001). A universidade dinâmica ou proativa. Colômbia: McGraw-Hill Interamericana, S.A.

ROLDAN, Ofélia. (1993). Desenho de um currículo aberto, flexível, participativo e focado em tudo. Medellín, Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano, Cinde. P.22

UNESCO (1997). Declaração de Dakar sobre Educação Superior, Conferência Geral. Paris: Unesco.

_____ (1998). Declaração sobre Educação Superior na América Latina e Caribe, Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris: Unesco.

_____ (1998). O ensino superior no século XXI. Debate temático: Autonomia, responsabilidade social e liberdade acadêmica. Paris França.

ZABALZA, MA (2002). Projeto Curricular na Universidade. Competências do professor universitário. Madrid: Narcea (Coleção Universitária).

ZABALA, A. (1999:28). Abordagem globalizante e pensamento complexo. A interdisciplinaridade na construção dos conteúdos. www.scielo.br/pdf/rbem/v36n4/03.pdf.

VAILLANT, Denise. (2002). Formação de formadores. Estado da Prática. Documentos da Série 25. Programa para a promoção da Reforma Educacional na América e no Caribe

VALDEAVELLANO Roca Rey (2002), Rosário, Formação de professores: emergência a surgir, em Perspectivas de Formação de Professores, Ministério da Educação / GTZ Cooperação Técnica Alemã. 2002, Lima, Peru.

WOODS, Pedro, (1995). Uma escola dentro da Etnografia em Pesquisa Educacional. Barcelona. Edições Paidós. p.15

Anexos

**ANEXO 1. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS DOIS PROFESSORES NÃOCONTEXTO
ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMANA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS**

1. Caracterização da amostra

Sexo	
feminino	
Masculino	

Era	
18 a 25	
25 a 33	
34 a 41	
41 e mais	

Carreira: _____ **Curso:** _____

2. Grau de importância das competências exigidas para dois professores.

Liste de 1 a 12, indicando as competências mais e menos importantes, sendo 1, para as mais importantes e 12, para as menos importantes que devem ser

Competências	
didático	
Relação	
Domínio da Área de Conhecimento	
Requerimento	
compromisso	
flexibilidade	
planejamento	
experiência de mercado	
comunicação	
Liderança	
Empatia	
criatividade	

ANEXO 2. DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS QUE COMPÕEM OU INSTRUMENTO DE PESQUISA COMPETÊNCIAS EXIGIDAS DOS PROFESSORES NA PERCEPÇÃO DE DOIS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

	Nunca	Raramente	As vezes	muitas vezes	Sempre
didático					
1- Utilizamos recursos didático-pedagógicos variados em sala de aula.					
2- Aplicar exercícios alinhados com a teoria					
3- Alinham ou conteúdo ministrado em sala de aula conforme o conteúdo exigido nas avaliações					
Relação					
4- Interação como alunos dentro e fora da sala de aula					
5- Gerir de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com os alunos					
Domínio na Área de Conhecimento					
6- Conhecimento teórico demonstrado na área da disciplina e em áreas afins					
7- Demonstrar domínio do conteúdo e preparação					

de respostas para dúvidas em sala de aula					
Requerimento					
8- São rigorosos ao avaliar o conteúdo ministrado em sala de aula					
9- Exigimos rigor para não cumprir dois prazos estabelecidos (incluindo rigor com horários)					
compromisso					
10- Assumir a responsabilidade de transformar metas e objetivos em aprendizagem de qualidade					
11- Show-está disponível para atender alunos (classe extra)					
flexibilidade					
12- Eles estão dispostos a revisar o processo de inscrição com base nos resultados das avaliações realizadas					
13- Reavaliamos os métodos de avaliação quando os alunos demonstram insatisfação					
planejamento					

14- Estrutura ou conteúdo programático a ser desenvolvido ao longo do período					
15- Sabemos preparar o material didático para apoiar as atividades do curso					
16- Organizar a sequência lógica das atividades de cada aula lecionada					
Experiência de mercado					
17- Demonstração de experiência de mercado na área da disciplina e em áreas afins					
18- Relacionar o conteúdo teórico com a experiência prática					
comunicação					
19- Demonstramos clareza e objetividade nas explicações, de forma que possa ser facilmente compreendida pelos alunos					
20- Trabalhamos, processamos e entendemos as diferentes necessidades de dois alunos formandos e					

forneçemos feedback adequado					
Liderança					
21- Tenho a capacidade de influenciar os alunos para um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem					
22- Influenciamos os alunos em relação às responsabilidades das pessoas em seu processo de aprendizagem					
Empatia					
23- Demonstrar capacidade de se identificar como aluno, trocar informações e experiências					
24- Criar uma relação de confiança e harmonia com os alunos que leve a um maior grau de abertura dos mesmos para aceitar conselhos e sugestões					
criatividade					
25- Utilizamos instrumentos inovadores durante as aulas para estimular os alunos a					

aprender ou ter um propósito					
26- Propõem atividades inovadoras dentro e fora da sala de aula, com a finalidade de facilitar ou aprender					

ANEXO 3. FOTOGRAFIAS





