

EDUCAÇÃO SUPERIOR E PRÁTICA DOCENTE: Interlocuções com Professores(as) de um Curso de Direito no Período Pandêmico

Marcio Trevisol¹
Regina Oneda Mello²
Marlon Sandro Lesnieski³

RESUMO

A expansão da educação superior, sobretudo nas últimas três décadas, tem colocado como pano de fundo a preocupação com a formação dos professores. Nesse contexto, a pesquisa estrutura-se a partir do problema investigativo: Como os(as) professores(as) do curso de Bacharelado em Direito de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina percebem a importância da formação continuada para sua atividade docente? O objetivo é analisar a percepção dos professores relativa à formação continuada e suas práticas docentes, tendo em vista o cenário pandêmico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e interpretativa e com abordagem analítica. Foram ouvidos sete professores por meio da técnica de grupo focal. Os dados coletados foram organizados no *software* Atlas TI e submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (1977), considerando-se as seguintes categorias: curso e identificação, aulas *on-line* e pandemia, movimentos da competência, metodologias ativas, formação docente e expectativas. Os resultados revelam que os participantes apresentam fragilidades pedagógicas que podem ser “melhoradas” com programas de formação continuada e que a pandemia da Covid-19 desestabilizou os processos de ensino-aprendizagem, dificultando a avaliação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que motivem os estudantes a participarem das aulas.

Palavras-chave: educação superior; formação continuada; curso de Direito; pandemia.

CONTINUING EDUCATION AND TEACHING PRACTICE: INTERLOCUTIONS WITH TEACHERS OF A LAW COURSE IN THE PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

The expansion of higher education, especially in the last three decades, has placed as a backdrop the concern with teacher training. In this context, the research is structured from the investigative problem: how do professors of the Bachelor's Degree in Law at a Community University of Santa Catarina perceive the importance of continuing education for their teaching activity? The objective is to analyze the perception of teachers regarding continuing education and their teaching practices, in view of the pandemic scenario. This is a qualitative, exploratory, descriptive and interpretive research, with an analytical approach and a hypothetical-deductive method. Twelve teachers were interviewed using the focus group technique. The collected data were organized in the Atlas TI software and submitted to Bardin's Content Analysis (1977), considering the following categories: course and identification, online classes and pandemic, competence movements, active methodologies, teacher training and expectations. The results show that the participants have pedagogical weaknesses that can be “improved” with continuing education programs and that the Covid-19 pandemic has destabilized the teaching-learning processes, making it difficult to evaluate and develop pedagogical practices that motivate students to participate in classes.

Keywords: college education; continuing training; law course; pandemic.

Submetido em: 10/10/2022

Aceito em: 11/12/2023

Publicado em: 16/4/2024

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6127-1750>

² Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9048-3768>

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0783-1021>

INTRODUÇÃO

Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem relevante para os alunos (Marcelo Garcia, 2009, p. 8).

A epígrafe anuncia a base da legitimação da profissão docente, todavia, para que isso se efetive é necessário que se estabeleça um consistente processo de ensino-aprendizagem. Diante de tal imperativo, um dos grandes desafios postos para a profissão docente resume-se em responder à célebre pergunta: Como se aprender a ensinar?

Essa pergunta é desafiadora para os docentes, especialmente para aqueles que não tiveram na formação inicial e nem na Pós-Graduação componentes relacionados à didática e às práticas pedagógicas. Esse é o caso de muitos docentes que atuam na educação superior apenas com Bacharelado e que ingressaram na docência por concurso ou convite. Adicionado a essa condição, o crescente número de professores contratados para atuar no magistério superior em decorrência da sua forte expansão, bem como as constantes inovações no campo educacional, mostraram e justificam a necessidade de acompanhar e, de acordo com Fávero e Pagliarin (2021), realizar cursos de formação continuada para todos os docentes, independentemente do tempo de serviço na instituição. Dessa forma, mesmo que os documentos educacionais⁴ não tratem de forma direta a formação continuada de professores(as) na educação superior, as instituições têm instituído programas e departamentos especializados na promoção de formação.

A complexidade que envolve a formação continuada de professores origina o problema de pesquisa que pode ser resumido na pergunta: Como os(as) professores(as) do curso de Bacharelado em Direito de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina percebem a importância da formação continuada para sua práxis docente⁵? O objetivo é analisar a percepção dos(as) professores(as) relativa à formação continuada e suas práticas, tendo em vista o cenário pandêmico que envolve as dimensões de identidade docente, metodologias, avaliação do processo de ensino-aprendizagem e perspectivas e desafios para o magistério no contexto da pandemia e das inovações proporcionadas pela sociedade globalizada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem analítica, exploratória e interpretativa. A metodologia adotada foi a análise de conteúdo de Bardin (1977). O universo da pesquisa contou com sete sujeitos, que aderiram à pesquisa por meio de convite. A técnica de grupo focal foi utilizada para coletar as falas que, posteriormente, foram categorizadas. No primeiro momento

⁴ É importante destacar que, embora os Documentos Nacionais que amparam as diretrizes para a educação brasileira não tratem de forma explícita a formação continuada para professores que atuam na educação superior, os mesmos, como a LDB 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) na meta 15 dão indicativos da necessidade e importância de institucionalmente definir políticas de formação de professores nas universidades.

⁵ O conceito de práxis empregado por Vásquez (1977) implica compreender a relação dialética entre teoria e prática, como relação intrínseca fundamental para transformação humana e social. No sentido pedagógico, a ação educadora e a relação entre teoria e prática permitem ao professor refletir sobre sua atividade, a ponto de ser capaz de relacionar circunstâncias concretas de forma reflexiva. Neste caso, a práxis pedagógica nutre-se de um movimento dialético de ação- reflexão-ação.

foram gravadas as falas e, em seguida, categorizadas utilizando o AtlasTi. As categorias de análise foram definidas como: Curso e Identificação; Aulas *on-line* e Pandemia; Movimento da Competência; Metodologias Ativas; Formação Docente; Expectativas.

O ensaio está organizado em três momentos. No primeiro são apontados conceitos, elementos e teorias que discutem a formação continuada para docentes, em especial Gatti (2008), Nóvoa (1992, 2009), Tardif (2002), Marcelo Garcia (1999, 2009) e Perrenoud (2002); no segundo descrevem-se os procedimentos metodológicos e as categorias de análise; no terceiro apresentam-se os dados e a análise de verificação a respeito da percepção que os docentes entrevistados possuem sobre a profissão.

TEORIZANDO E CONCEITUANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores é um desafio constante diante da complexidade que envolve a educação. Do ponto de vista profissional, como em qualquer outra atividade laboral, a formação dos professores deve ser permanente e continuada. A premissa básica é assumir e entender que o “fazer pedagógico” é um ato inacabado em constantes mudanças e transformações. Dessa forma, a compreensão que a profissão é dialética imputa a responsabilidade de estabelecer programas de formação continuada que sejam capazes de lançar luz sobre os dilemas, demandas e fragilidades que se apresentam na atividade docente.

Tal questão, como ponderam Fávero e Pagliarin (2021), é potencializada na educação superior por dois motivos; o primeiro relaciona-se ao fato de que as políticas educacionais não tratam de forma explícita a formação continuada para os professores universitários; o segundo refere-se ao fato de que muitos professores que ingressam na educação superior não possuem formação inicial e nem continuada, o que requer que as Instituições de Educação Superior (IESs) organizem cursos de formação continuada. A superação desses motivos depende, segundo Fávero (2015), de ultrapassar concepções individuais, contextuais, políticas, estruturais, metodológicas e avaliativas. A formação docente continuada não pode ser compreendida sem se considerar a articulação entre as múltiplas dimensões do “fazer” pedagógico.

Na mesma esteira Dourado (2015), ao tratar sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada, salienta que as iniciativas de formação devem primar pela organicidade. Em especial, destaca que a formação, tanto inicial quanto continuada, deve seguir uma formação teórica, interdisciplinar, coletiva, democrática e que estabeleça a articulação entre teoria e prática. A formação continuada deve partir de uma percepção dos desafios internos a que os docentes são submetidos. Os programas de formação devem primar pelo engajamento dos professores e serem gestados a partir da prática com uma forte abordagem teórica e epistemológica. Este processo é descrito por Perrenoud (1999)⁶ como um vetor de profissionalização mais do que um simples portador de conhecimentos, métodos ou novas tecnologias.

⁶ É importante considerar que a perspectiva pedagógica de Perrenoud se alinha à teoria das competências. Tal perspectiva tem recebido inúmeras críticas de especialistas na área educacional, que a consideram tecnicista, gestada a partir dos ditames do mercado e com uma vocação para ofertar uma formação instrumental (Trevisol; Schoenardie, 2022; Dalbosco, 2015; Trevisan; Alberti, 2015; Silva; Scheibe, 2017).

A dialética da formação acentua-se na dicotomia em introduzir dispositivos de formação que dialoguem com as atividades práticas e espontâneas, mas que não percam como norte o aporte teórico das epistemologias pedagógicas. Esse apontamento encontra em Perrenoud (1999, p. 19) um diagnóstico, ao expressar “que os professores, sem reinventar a roda, tornar-se-ão coautores dos dispositivos pedagógicos e didáticos, e poderão conseqüentemente adequar boas ideias provenientes da pesquisa ou da experiência dos outros à realidade de cada terreno”. Tal posição está interligada ao ideário de formação que inclua e articule a teoria e a prática. Segundo Perrenoud (2002), é preciso combater a dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica, emancipadora e criadora de identidade. Programas e cursos de formação gestados sob essa perspectiva permitem que os professores trabalhem juntos, que as respostas não sejam dadas prontas externamente, que as análises e reflexões da prática sejam comuns e partilhadas, que os professores se sintam corresponsáveis pela formação e, por fim, promovem a sensação de que os professores, ao participarem de cursos de formação, contribuam para a construção de novos saberes e competências.

A concepção de formação continuada pontuada por Perrenoud (2002) apresenta um caminho que permite evitar mitos e enganos. O primeiro engano a ser evitado, segundo Gatti (2008), é a polissemia de cursos de formação de professores. Com o ideário da constante formação para responder às inovações e às mudanças rápidas, muitos cursos e iniciativas passaram a figurar no cenário educacional, mas que, na verdade, prestam um desserviço e uma formação precária que nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação do conhecimento. O número de horas ou a quantidade de “diplomas” ou “certificados” não simboliza que o professor tenha uma formação qualificada. Além dessa questão, a “corrida” por certificados de formação continuada tem alimentado uma indústria de certificação que pouco tem agregado para dimensões do trabalho docente, como de refletir sua prática docente e profissional.

Um segundo engano e mito está ligado à falsa ideia de que o acúmulo de formações é sinônimo de qualidade para o trabalho docente. Para Nóvoa (1992, p. 25), a formação docente “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Nesse sentido, a formação continuada deve diminuir a importância do acúmulo de títulos, diplomas e certificados e privilegiar a reflexividade da profissão. Para enfrentar esse mito e engano da formação, Nóvoa (2009) propõe formação permanente ou ao longo da vida docente. Entende, no entanto, que a formação ao longo da vida não pode ser tratada como uma obrigação para atender às exigências e demandas “pontuais”, mas que “a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento” (Nóvoa, 2009, p. 28). O autor justifica seu posicionamento, afirmando que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualiza-

ção” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 2009, p. 23).

A reflexão sobre a prática e as redes de trabalho coletivo também é elemento de discussão em Tardif (2002, p. 39), quando apresenta a experiência como um dos saberes docentes. Saberes experienciais são “saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] brotam da experiência e são por ela validados”. Não são, portanto, oriundos de instituições de formação de professores nem das ciências da educação, mas sim de sua prática cotidiana em confronto com as condições da profissão.

O terceiro engano cometido por programas de formação continuada consiste em desconsiderar a experiência docente como um condicionante para a transformação da prática profissional. Em muitos casos, são contratadas consultorias e instituições externas à instituição de ensino para fornecer um conjunto “mágico” ou “fórmulas” padronizadas que se seguidas à “risca” dão respostas e serão exitosas. Acompanhado desse engano formativo cria-se um “mito” que as respostas e as melhores soluções são externas à reflexividade do corpo docente. Posturas como essas desqualificam o corpo docente e deslegitimam o profissionalismo na busca de alternativas pedagógicas. Como observa Benincá (2002a, p. 104), contudo, “o método da práxis pedagógica é um método de autoformação e de trabalho coletivo; não se confunde com a experiência cotidiana, o que reduz o conhecimento espontâneo”. Nas palavras do autor, a formação construída na experiência não é meramente espontânea (senso comum), mas guiada por um processo metódico de observação prática, registrada, sistematizada e triangulada com uma forte perspectiva epistemológica. O método, segundo Benincá (2002a), pode ser refletido e construído por Instituições de Educação Superior, mas a condução metodológica, o compromisso e a identidade profissional são tarefas do professor.

Neste sentido, Benincá (2002a) opõe-se frontalmente à perspectiva da teoria das competências delineada por Perrenoud (2002), ao propor que as ações de formação de professores sejam planejadas coletivamente. Para Benincá (2002, p. 11), essa possibilidade “permitiria aos docentes construir seu próprio objeto de pesquisa-formação, amparados em consistentes referenciais, mediante atividades que, por um lado, permitam a compreensão de sua própria realidade e, por outro, atenderiam seus interesses e necessidades de formação”.

O pensamento de Benincá (2002b) sobre a problematização do senso comum destaca que este processo não é automático ou resultado de intervenções externas aleatórias. Ele enfatiza a necessidade de uma metodologia específica, a práxis, que se baseia na dialética. Esta reflexão deve focar no núcleo central de sentido que influencia e orienta as práticas dos indivíduos. Envolve uma série de procedimentos e atitudes, como a observação cuidadosa das práticas, o diálogo entre os sujeitos e o registro de suas memórias. A práxis pedagógica, segundo Benincá, é um método focado na autoformação e formação coletiva dos professores; este processo não é apenas investigativo, mas também formativo, pois ao refletir sobre suas práticas, os professores se transformam (Benincá, 2002b).

Por isso, as experiências docentes tornam-se um saber quando são partilhadas: “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (Tardif, 2002, p. 52). Também tornam-se um saber quando essas experiências são refletidas: “a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los” (Tardif, 2002, p. 53, grifos do autor).

O quarto engano consiste em desconsiderar a formação continuada dos professores como um processo. Em muitos casos, a formação continuada de docentes, na ânsia e desejo de atender às normativas (legais), ou de estar alinhada aos “modismos” pedagógicos, lança um conjunto de ações pontuais. O mito consiste em considerar que essas ações respondem como que de forma “mágica” a todas as fragilidades pedagógicas dos professores e da instituição. Em muitos casos, são contratados “grandes” palestrantes de renome e realizadas ações de publicidade que induzem à falsa ideia de uma formação qualificada. Nesse sentido, percebe-se a importância de uma formação continuada que permita não somente o estudo de teorias educacionais, curriculares e disciplinares, mas também ofereça espaço e legitimidade aos saberes experienciais dos professores.

A ideia de formação como processo contínuo é defendida por Marcelo Garcia (2009). Para ele, argumentar a favor de um desenvolvimento profissional para os docentes significa entender a formação como algo tanto individual quanto coletivo, caracterizada por uma continuidade de ações formativas, entendendo que a formação docente é um processo. Processo formativo esse que possui lugar – o próprio local de atuação docente – e contexto concretos.

Assim como os autores citados, Marcelo Garcia (2009, p. 11) defende a reflexividade como elemento importante nesse processo: “o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando ascende à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência”. Além disso, apesar de reconhecer que pode ser um trabalho isolado, o autor delega importância ao processo colaborativo entre docentes. É nesse sentido, portanto, que a pesquisa pretende investigar como os professores do curso de Direito de uma Universidade Comunitária do Oeste de Santa Catarina percebem a formação continuada.

O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E O PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se uma pesquisa qualitativa, exploratória, interpretativa e descritiva com a abordagem analítica. Foram ouvidos 12 professores(as) do curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), por meio da técnica de grupo focal. Os dados coletados foram investigados pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e organizados em categorias, a saber: curso e identificação, aulas *on-line* e pandemia, movimentos da competência, metodologias ativas, formação docente, expectativas.

O estudo adotou a perspectiva da pesquisa qualitativa e, em relação aos seus objetivos, tratou-se de pesquisa descritiva e interpretativa. A parte descritiva buscou

oferecer uma visão contextual do curso de Direito, bem como do lugar no qual as falas aconteceram. Além disso, o caráter descritivo considerou o significado que os atores ouvidos deram ao fenômeno em análise (Godoy, 1995), qual seja, as práticas pedagógicas, formação docente, desafios docentes e metodologias de ensino. Estudos de casos descritivos não têm a pretensão de generalização de seus achados (Godoy; Bandeira-De-Mello; Silva, 2006), contudo podem favorecer, a partir da comparação entre eles, a geração de conhecimento que será aplicado para o aprofundamento do campo de estudos sobre a docência na educação superior. Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, fez-se uso de múltiplas fontes e instrumentos, conforme recomendado pela literatura para o estudo de caso, sobretudo o grupo focal.

O grupo focal, como técnica de pesquisa, apresenta-se como uma importante ferramenta da qualificação dos dados coletados. Concebido como técnica de coleta de dados, caracteriza-se como entrevista em grupo, na qual a interação dos participantes é parte integrante do método. Destaca-se que no grupo focal utiliza-se o termo entrevista, porém difere de outras técnicas de entrevista, como coleta de dados. No grupo focal, a entrevista é orientada e comandada pelo moderador que, embora permita a participação coletiva, objetiva manter o foco no tema de investigação. O grupo focal difere da entrevista individual por basear-se na interação como mecanismo para obter os dados necessários ao problema de pesquisa. Os pesquisadores Fávero *et al.* (2023) ressaltam que a técnica do grupo focal difere de outras modalidades na medida em que o interesse não está no que as pessoas pensam, mas como e por que pensam dessa forma. Segundo os autores, os entrevistados são inqueridos e instigados a refletirem sobre seus posicionamentos de forma coletiva. Esse processo suscita e desencadeia novas reflexões sobre o assunto, acordos e divergências no grupo, que se tornam material empírico para a análise. A chave da forma de pensamento de cada participante é “dada ao pesquisador por eles mesmos, através das interações, das manifestações de pensamento e do porquê desses pensamentos feitos por cada um, dentro do grupo. Por isso, o trabalho não pode ser tão direcionado” (Fávero *et al.*, 2023, p. 284). Desta forma o grupo grupal possibilita aos participantes manifestarem seus pontos de vista a partir de reflexões sobre determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão que está sendo investigada (Backes *et al.*, 2011).

O grupo focal deve ser constituído de 8 (oito) a 12 (doze) membros, propiciando que todos possam expressar sua percepção a respeito do tema. O processo inicia-se com a definição dos critérios para convidar participantes, efetivação do convite, preparação do local e do roteiro que servirá de guia para o moderador (Godoy; Bandeira-de-Mello; Silva, 2006). De acordo com as orientações metodológicas, os critérios de inclusão dos sujeitos participantes, foram: a) resposta positiva ao convite; b) estar disposto a refletir e contribuir sobre sua prática pedagógica; c) ter formação de bacharel em Direito; d) ser professor do curso de Direito há mais de dois anos; e) respeitar a proporcionalidade entre professores horistas, de tempo parcial e tempo integral. Os critérios de exclusão: a) não responder ao convite; b) não possuir formação em bacharelado em Direito; c) não possuir mais de dois anos de docência no curso de Direito.

O grupo focal aconteceu no dia 22 de julho de 2021, às 19h. Participaram sete docentes que autorizaram a gravação das suas falas. Os moderadores explicaram os motivos e objetivos do grupo, salientaram o sigilo, liberdade, autonomia e confiabilidade no tratamento dos dados coletados. Após a coleta, os dados foram transcritos na íntegra (Godoi; Bandeira-de-Mello; Silva, 2006). Cabe destacar que o grupo focal foi realizado de forma presencial, obedecendo todas as normas de segurança sanitária definidas pelo Ministério da Saúde.

Para a sistematização, categorização e análise reflexiva das falas coletadas foi utilizada como instrumento metodológico a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um método de tratamento e interpretação de dados voltados para a sistematização de conteúdos comunicativos. Segundo Bardin (1977), após a coleta do material são dadas as unidades compatíveis de categorizações, que possibilitam a análise temática e a definição de qual modalidade de codificação para registrar os dados será utilizada. Para a execução dessas etapas é necessário a preparação e codificação do material de forma que facilite a análise, o tratamento dos resultados e a interpretação. A codificação como instrumento de elaboração das categorias de análise deve ser entendida como uma representação, pelas quais os dados são fragmentados, dando origem a agrupamentos de conceitos idênticos, conceituais e contextualizados. “A categorização, nesse procedimento refere-se ao resumo desses conceitos em conceitos genéricos e ao aperfeiçoamento das relações entre os conceitos e conceitos genéricos, ou categorias e conceitos superiores” (Flick, 2004, p. 189).

A dinâmica da categorização consiste em agrupar e identificar conceitos idênticos e, por outro lado, afastar conceitos divergentes. Por essa razão as categorias, ao identificarem conceitos, dão identidade teórica necessária para a compreensão do objeto estudado. Nesse sentido, foram elaboradas quatro categorias de análise e, em cada categoria, subcategorias. As categorias podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Sistematização, codificação e organização das categorias

Categorias	Subcategorias
Curso Direito e Identificação	Identidade docente Pertencimento ao curso Valorização profissional e do curso Imagem do curso e da docência na Educação Superior
Aulas <i>on-line</i> e Pandemia	Participação do aluno Avaliação Processo de aprendizagem Ensino Dificuldades Pontos positivos
Movimento da Competência	Dificuldades Conhecimento pedagógico Movimentos da competência Ensino e aprendizagem Formação pedagógica

Metodologias ativas	Conhecimento Desafios Movimentos pedagógicos Percepção Pontos positivos
Formação Docente	Núcleo de Apoio Docente (NAP) Concepção Importância Demanda e necessidades Perspectivas
Expectativas	Futuro Apontamentos Sugestões

Fonte: Os autores.

As categorias de análise, segundo Flick (2004), são definidas segundo duas estratégias: por um lado, a codificação do material com o objetivo da categorização e/ou do desenvolvimento da teoria e, por outro, a análise estritamente sequencial do texto, mantendo a reconstrução da estrutura do texto ou documento.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Na primeira categoria foram identificadas as falas que remetem ao curso de Direito e a identidade docente. Os autores Nóvoa (2009), Pereira (2008), Perrenoud (2002), Pimenta (2000) e Tardif (2002) são as companhias epistemológicas adotadas para a fundamentação e análise dos dados. O senso comum costuma remeter o ofício de professor a vivências experimentadas na infância ou colocam a profissão como uma vocação. Para além desses elementos, pesam para a identidade profissional outros fatores que devem ser considerados. Conforme Nóvoa (1995, p. 16), a construção da identidade docente é um processo em que o(a) professor(a) “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.” O(a) professor(a) é resultado de um conjunto de representações vivenciadas na cultura. No mesmo sentido, Perrenoud (2002) enfatiza que a identidade do professor se consolida com a formação continuada e com as escolhas ideológicas e epistemológicas que o docente realiza. Os elementos apontados pelos autores são visualizados na categoria 1.

Quadro 2 – Categoria 1: Curso Direito e Identificação

E1	[...] eu gosto muito do curso e me sinto vocacionada ao que eu faço. [...] mas eu percebo que faltam momentos de maior interação entre os professores, entre o colegiado.
E2	[...] Até a instalação, né, até chegar essa pandemia, eu confesso que me sentia muito bem (risos). Muito feliz, muito realizada. Após a pandemia [...] confesso que não estou me sentindo à vontade, não. Eu prefiro muito mais a aula presencial [...].
E3	Muito bem, concordo. Eu acho que a motivação de vir para a universidade sem ver os corredores, sem ver os alunos, sem estar dentro da sala e conversando com eles [...].
E4	Ele é um curso, como foi falado, é um curso de diálogo, de debate, que precisa do amadurecimento do conhecimento.
E5	[...] eu entendo a profissão de professor como uma missão, uma vocação ou dom.
E5	É o que me faz gostar de estar no curso, o contato.

Fonte: Os autores.

Considerando as falas apresentadas, é possível concluir que os professores entendem que a identidade profissional está vinculada à vocação. Tal perspectiva é verificada nas falas dos entrevistados E1 e E5. Quanto ao curso de Direito, os entrevistados manifestam satisfação, acolhimento e reconhecimento em relação à sua participação e atuação docente no curso. Embora os entrevistados salientem que se reconhecem como professores (vacionados), que são valorizados pelo curso e alunos, manifestam preocupação e receios quanto ao ensino durante a pandemia. Para os entrevistados E2 e E3, as novas formas interativas de ensino e aprendizagem proporcionadas pela pandemia de Covid-19 ressignificam o sentido do fazer pedagógico. Para os entrevistados, essa nova relação de ensino e aprendizagem é desestabilizadora. Os entrevistados E2, E3, E4 e E5 pontuam que a modalidade de ensino e aprendizagem adotada durante a pandemia é pouco eficiente e frutífera em comparação ao modelo presencial.

As falas dos professores encontram-se com três elementos pontuados por Behrens (2011), que devem ser superados para dar consistência ao fazer pedagógico e solidificar a identidade profissional. O primeiro é desconstruir o “conceito” de que o docente nasce pronto ou com uma vocação natural; o segundo, que para ser docente basta apenas ser um bom profissional em sua área de atuação; o terceiro, que para ensinar basta ter conteúdo. Superar esses três elementos é uma condição básica para que os docentes que atuam no Ensino Superior superem a visão espontânea da docência e se reconheçam como professores. Dessa forma, como evidenciam Fávero *et al.* (2023), a construção da identidade profissional do docente deve estar alicerçada em pilares teóricos e epistemológicos que permitam incorporar à sua atividade saberes didáticos e pedagógicos capazes de enfrentar os desafios do ensino e aprendizagem. A base teórica e epistemológica permitem que os docente reflitam o senso comum pedagógico para torná-lo à luz da ciência uma forma de transformação. Essa transformação condiciona um dos aspectos para a identidade docente, que é pontuada por Pimenta (2008) como a mobilização de três saberes: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Os três saberes são fundamentais para que os docentes superem sua condição de bacharéis e assumam a condição pedagógica como fator preponderante para a qualificação do ensino e aprendizagem. Por fim, os entrevistados expressam que o período pandêmico dificultou as ações e atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem. Tal condição, segundo suas palavras, gerou insegurança e desmotivação. Por vezes resultou em atividades pedagógicas que pouco agregam para os alunos e para os professores, tornando-se, em muitos casos, apenas uma simples formalidade.

Quadro 3 – Categoria 2: Aulas *on-line* e Pandemia

E1	[..] quando o objetivo é só entregar conteúdo <i>on-line</i> é uma maravilha, né. Mas quando o objetivo é, né, esquematizar, é a vida mesmo, é a universidade mesmo, aí, ferrou [...]
E2	Para as disciplinas práticas eu acho que a forma <i>on-line</i> não funciona
E4	Algumas coisas da aula <i>on-line</i> não são ruins, mas toda ela <i>on-line</i> não funciona
E4	Pra fazer o nosso aluno ler tem sido um grande desafio

E5	[..] quem está na primeira fase, eles preferem estar presencialmente, beleza. Mas eles não interagem. Ele né, a máscara, a situação... eu não reconheço os alunos. [...] Isso é horrível, você perde a característica do nosso curso, que é a humanização, que é o vínculo com o aluno
E6	Eu só queria colocar porque o presencial, pra mim, sempre foi importante. As perguntas do aluno saem na aula presencial, não saem na aula <i>on-line</i> [...]
E7	O processo avaliativo no sistema <i>on-line</i> , totalmente <i>on-line</i> , ele não funciona do jeito que está hoje
E3	Pro aluno que se propôs a vir presencial, e é aí quando a gente faz <i>on-line</i> que agora é o momento né que a gente está fazendo, e ele tem uma maior dificuldade mesmo, né
E4	Assim que a gente teria que estipular, ou retorna tudo, ou tudo <i>on-line</i> , pra facilitar essa questão de interação, aprendizagem, enfim. Acho que está sendo assim... não é difícil, porque professor se adapta, né, a gente sabe dessa questão. Mas a gente percebeu esse retraimento, leitura, produção, né.
E5	A gente está trabalhando com uma faixa etária que é diversa, a gente está falando de temas que são muito novos, e tem técnicas de ensino-aprendizagem, inclusive, que dizem que a socialização é parte determinante pra alguns aprendizados, né. E a gente, talvez até pelo desconhecimento das ferramentas, a gente foi pego de surpresa
E7	Acho que a gente fica um pouco temeroso se realmente o aluno está do outro lado, né, quando é <i>on-line</i>
E1	Então, com a aula <i>on-line</i> eles estão em casa, eles já distribuíam parte desse tempo pra outras coisas, porque já tinham tempo menor. Então a gente reduziu o tempo de estudo desses alunos
E2	Então, sinceramente o modo <i>on-line</i> , com prova <i>on-line</i> , não funciona. Ainda teria que ter, pelo menos, uma forma de você fazer com que o aluno individualizasse a demonstração do conhecimento

Fonte: Os autores.

Os entrevistados, “de forma geral”, manifestam insegurança e preocupação em relação aos recursos tecnológicos adotados durante a pandemia. As suas falas apontam para as dificuldades do professor em acompanhar o engajamento do estudante na aula e expressam um sentimento de incerteza, visto que no modo *on-line* o professor perde o controle visual do aluno. Além desse ponto, é importante destacar que os professores manifestam dificuldades de interligar teoria e prática. A percepção dos entrevistados é que os componentes de fundamentos ou de base teórica podem ser acompanhados de forma remota, pois permitem que o acadêmico responda às avaliações.

No processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, a avaliação apareceu como um ponto sensível aos docentes. Segundo eles, a avaliação da forma remota e *on-line*, como está sendo realizada, não responde aos seus objetivos pedagógicos. Ainda é importante considerar alguns achados da pesquisa, como dificuldades de interação, de concentração, falta de interesse, diminuição do tempo de estudo dos acadêmicos. De maneira consensual, os entrevistados expressam que o ensino mediado por tecnologias utilizadas durante o período pandêmico tem apresentado pouca eficácia para a aprendizagem dos estudantes.

As manifestações dos sujeitos pesquisados estão em acordo com os apontamentos de Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021), os quais destacam que as inovações tecnológicas imputaram um paradigma que imprime um *ethos* educacional

marcado por relações “mediadas” por recursos tecnológicos e informatizados. No campo educacional, a entrada das novas tecnologias modificou padrões e deslocou as seguridades tradicionais que pautavam as práticas educativas. No cerne dessas questões considera-se a maneira apontada por Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021), que a pandemia da Covid-19 acelerou o processo de entrada de tecnologias e evidenciou a necessidade de desenvolver os processos de ensino-aprendizagem em espaços digitais. A partir dos apontamentos dos entrevistados é possível ressaltar: a) a necessidade de desenvolver formas que estimulem a participação dos estudantes; b) a avaliação precisa ser repensada e planejada. A simples transferência do modelo de avaliação presencial para o remoto não surte efeito e não responde aos objetivos pedagógicos; c) que os estudantes precisam entender e assimilar que devem ser ativos no processo de ensino; d) estabelecer critérios e normas pedagógicas claras para alunos e professores; e) pensar e formular estratégias que permitam a participação dos estudantes; f) que a disponibilidade de recursos tecnológicos inovadores e avançados não são sinônimo de qualidade do ensino e aprendizagem, nem uma garantia de democratização do conhecimento.

A teoria das competências é proposta por vários autores e é a base pedagógica de orientação dos currículos e políticas educacionais no Brasil. Seu alcance pode ser percebido nos documentos multilaterais elaborados por organizações como a Unesco e o Banco Mundial. A definição de competência assume diversas faces e abordagens pedagógicas, mas por ora adotaremos a definição de Perrenoud (1999, p. 9), como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Apoiado na noção de competência, Perrenoud (2002) define o perfil de professor do século 21 que, ao mesmo tempo deve ser confiável, mediador intercultural, mediador de uma comunidade educativa, organizador de uma vida democrática, transmissor cultural, intelectual, criador de situações de aprendizagem, organizador de uma pedagogia construtivista e com comprometimento reflexivo e crítico de sua prática docente.

O ensino por competência deve ser guiado pela resolução de situação-problema que permita aos alunos mobilizarem conhecimentos. É nessa linha que Perrenoud (1999) considera a competência a partir de três características: tomada de decisão, mobilização de recursos/saber agir e articulação de esquemas de ação e pensamento. A categoria “Movimentos da competência – *on-line*” buscou categorizar a percepção dos entrevistados quanto à aplicação, organização e desenvolvimento de suas aulas segundo o movimento das competências. Os dados coletados foram categorizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Categoria 3: Movimentos da competência – *on-line*⁷

E1	Perde-se totalmente. Totalmente
E2	É bem mais difícil
E3	Eu acho que as competências são importantes, elas... Eu consigo visualizar, mas o aluno tem que fazer, né

⁷ É importante esclarecer que neste período a Universidade Comunitária pesquisada adotou um modelo inovador para enfrentar as dificuldades trazidas pela pandemia da Covid-19, dentre as ações o desenvolvimento de aulas *on-line*.

E4	Mas o que a gente vê é que essa metodologia, essa teoria da competência, eu entendo que ela abarca, consegue dar conta, só que a gente tem que ter isso... trabalhar dentro da sala de aula
E5	Mas quanto mais a gente estuda isso, a forma de elaboração das questões do Enade, a forma de elaboração das questões da OAB, e tal, mais a gente começa a ver preocupação em relação a isso, porque a nossa experiência não é formar questões exatamente para esses objetivos. A gente sempre tem uma preocupação com uma formação técnica, olhando para o aluno lá no mercado de trabalho
E6	É mais complicado. E nós não temos o <i>feedback</i> em relação ao que está acontecendo com os alunos de uma forma geral, a gente perde muito esse <i>feedback</i> porque dois ou três participam, o resto fica... você não sabe
E7	Que a gente não tem esse retorno, e a primeira pergunta é: “Vale nota?” Se vale nota eles postam, se não vale nota eles não postam
E5	A gente sempre fez muito o que pede nas competências. [...] a gente não tem muito previsto pra dentro do plano de ensino as competências e os movimentos pra chegar naquelas questões
E3	Cara, eu acho que a partir do momento que a gente tiver uma qualificação técnica consistente, e uma formação humana consistente, ele vai se dar bem na questão do Enade, da OAB, sem esse martírio que a gente sofre de preparar a questão de um jeito, preparar do outro, vai bem na OAB, não vai no Enade. Cara, vamos focar então em um ensino de qualidade, adequar questões dos mais diversos formatos e formar um cara massa

Fonte: Os autores.

Os entrevistados consideram necessários e fundamentais os movimentos das competências. Em suas falas revelam que organizam suas aulas a partir da teoria da competência, porém fazem ressalvas quanto à efetividade do ensinar e aprender pelo movimento das competências, sobretudo nesse período pandêmico e no formato *on-line*.

Os entrevistados E1 e E2 consideram difíceis e que geralmente se “perdem” quando aplicam o movimento das competências em aulas virtuais. O entrevistado E3 observa que o professor percebe o movimento das competências, contudo os alunos não percebem e, portanto, não entendem o processo, levando ao abandono da atividade. De acordo com Macedo (2002), a situação-problema apresentada para os acadêmicos não deve ser demasiadamente fácil, visto que tal condição levaria o acadêmico a perder o interesse. Por outro lado, não deve ser demasiadamente difícil, porque tal condição se revelaria para o estudante como algo intransponível que poderia desmotivar o estudante. Nesse sentido, deve ser considerada a pesquisa de Neuenfeldt *et al.*, (2022), que consideram que na pandemia, em especial a virtualização das aulas realizada de forma síncrona, permitiu desenvolver uma relação pedagógica, em espaços diferentes, mas mantendo todos juntos no mesmo tempo. Essa relação conferiu um redimensionamento e um ressignificado da relação professor aluno.

De acordo com os entrevistados, um dos problemas da aprendizagem no formato *on-line* é o *feedback* dos estudantes. Diante das falas expostas, é possível aferir que para os entrevistados, o movimento das competências é comprometido no formato *on-line*. Essa condição aponta para a necessidade de propor formas que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que envolva maior participação efetiva

dos alunos, formatos de aula interativas e atividades de avaliação que se revelem como obstáculos que desafiam os estudantes. Considera-se necessário trazer casos de sucesso que conseguiram superar as adversidades trazidas pelas novas tecnologias. Por fim, ressalta-se que a eficiência dos estudantes nas provas e avaliação externas está ligada à oferta de conhecimento qualificado.

Na categoria metodologias ativas foram agrupadas as falas que remetem às metodologias ativas. Para Valente, Bianconcini e Geraldini (2017) as metodologias ativas são estratégias pedagógicas que colocam o aluno como ator ativo do processo de ensino-aprendizagem. As metodologias ativas procuram criar situações práticas de aprendizagem, nas quais os estudantes devem mobilizar conhecimento e competências para sua solução. Por isso, as atividades planejadas a partir de metodologias ativas devem propor estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexiva e estimular as inter-relações entre professor e alunos.

Quadro 5 – Categoria 4: Metodologias Ativas

E1	Eu tenho tido dificuldade pra aplicar no <i>on-line</i>
E2	Até aplico, mas aí começa aquela questão, “Ai, meu celular tá sem bateria, ah, meu celular não tem capacidade, ah ele não tem competê... ah, não sei o quê. [...] Eu tenho que pensar em todos, né. Eu não posso pensar só naquele que tem a tecnologia, que vai, que faz, que funciona
E3	Eu tenho usado mais exercícios, postagem e questionário. Não tenho feito a metodologia em aula, então daí resolvo algum exercício... mas aí eu resolvo com um <i>slide</i> ali
E4	Eu uso de uma forma mais, vamos dizer assim, passiva. [...]a gente, né, faz a correção ali, mas não utilizo as ferramentas que... essas ferramentas tecnológicas assim, eu não utilizo
E6	Essas questões tecnológicas assim a gente tem adaptado
E7	É no presencial que eu sinto que eles se mobilizam mais, principalmente a gente faz essa atividade durante o horário da aula, [...] Quando a gente faz no remoto, eles não se... mesmo que nem todos ligam a câmera, eles têm dificuldade

Fonte: Os autores.

De forma consensual, os entrevistados admitem dificuldades de realizarem as metodologias ativas durante o período pandêmico. Segundo suas concepções, o formato *on-line* e as tecnologias da informação não permitem a efetividade e eficiência das metodologias ativas. O entrevistado E1 sintetiza a percepção dos participantes ao afirmar que “eu tenho tido dificuldade pra aplicar no *on-line*”. Outro elemento evidenciado são as justificativas que o estudante têm dado para a não realização de atividades propostas. Os entrevistados E2, E3 e E7 relatam as dificuldades decorrentes de uma aula mediada por tecnologias da informação.

A percepção dos entrevistados demonstra que possuem “maior” familiaridade para aplicação de metodologias ativas no formato presencial e que se sentem mais seguros no modelo *on-line* quando não realizam atividades que envolvam as metodologias ativas. A percepção que as metodologias ativas são eficazes e eficientes

para o desenvolvimento dos alunos no formato presencial, mas que no *on-line* precisam ser “passivos”, isto é, adotar uma perspectiva tradicional de aula.

É possível, portanto, destacar que é necessária formação para a prática de aula baseada em metodologias ativas, sobretudo para ser adotada no modelo virtual de ensino. Assim, é possível aferir que a formação docente deverá abordar as metodologias ativas como um desafio para sua realização nos modelos *on-line* de aula.

A categoria cinco trata sobre a formação docente. A expressão “formação docente”, de acordo com Gatti (2008), vem sendo utilizado para denominar diferentes ações formativas: desde cursos estruturados e formalizados (oferecidos após a Graduação ou após o ingresso no exercício do magistério) até atividades amplas e genéricas (reuniões pedagógicas, seminários, congressos, etc.). Entre os documentos que tratam sobre a importância e necessidade da formação inicial ou continuada ressalta-se o Plano Nacional de Educação. Na sua meta 16, orienta para “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino.” Embora não trate especificamente da formação continuada para professores da educação superior, é importante considerar que programas de formação continuada no ensino superior devem ser considerados prioritários pelas instituições. De acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 9), a formação continuada como desenvolvimento “tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa posição entre formação inicial e formação continuada dos professores”. Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser atendido com uma atitude permanente de indagação, formulação de questões, procura de soluções e abertura para novas aprendizagens.

Sobre o rótulo de formação continuada, encontram-se: cursos de extensão de natureza diversificada; cursos que outorgam diploma profissional (de nível médio ou superior), com formatos presencial, mistos ou a distância, sob iniciativa do sistema público (municipal, estadual ou federal), fundações, Organizações Não Governamentais e instituições e consultorias privadas, com duração prevista de dias, meses ou anos. Para Gatti (2008, p. 58), “a expansiva oferta de formação continuada está no ‘discurso da atualização e no discurso da necessidade de renovação’”. Em países desenvolvidos emergiu o discurso da “imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (Gatti, 2008, p. 58). Gatti (2008), no entanto, alerta que o discurso incorporado da formação continuada pode “esconder” iniciativas pouco agregadoras para a prática docente, como: cursos de formação precários que nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos ou adquiriram a feição de programas compensatórios e não exatamente de atualização e aprofundamento. O intuito da formação continuada é oportunizar a reflexão sobre a prática docente, reforçando a dimensão didático-pedagógico da docência universitária, o papel social da universidade, em seu compromisso com as demandas do seu entorno.

As colocações e contribuição de Gatti (2008) e Marcelo Garcia (2009) são as bases para a elaboração da categoria “Formação docente”, que possui como objetivo capturar as percepções dos docentes do curso de Direito em relação à formação continuada e à atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) na oferta de cursos de formação. As falas estão agrupadas no quadro a seguir.

Quadro 6 – Categoria 5 – Formação Docente

E1	[...] apanho na condução do processo do ensino aprendido <i>on-line</i> porque eu também não manejo todas as ferramentas
E2	[...] a gente foi capacitado, nos últimos quatro anos pelo NAP nesse sentido
E3	No início das capacitações eram mais teóricas, depois foi passado pra prática mesmo, então a gente se reunia e fazia prática [...] transpor essa metodologia especificamente para o curso de Direito, a gente ainda tem aí um gap de... porque a gente precisa não só praticar, mas a gente precisa adequar especialmente pra nossa disciplina [...] um acompanhamento, vamos dizer assim, quase que individual por disciplina. Acho que isso seria interessante, assim, no decorrer do semestre
E4	Em muitas ferramentas do sistema que podem nos ajudar e que a gente não conhece
E5	[...] acho que sim, só que não tão concentrada numa semana, mas diluída no semestre. Capacitações, por exemplo, uma vez por mês [...], não ficar só concentrada em uma semana. [...] diluir seria mais interessante
E6	[...] uma hora e meia, o novo formato que eles adoraram nos últimos tempos aí tem sido bem legal [...] achei que melhorou bastante, não ficou aquela coisa extensa
E7	Ele não fala a linguagem do administrador nem a linguagem da pedagogia, entende? Então se a professora vier, uma oficina pra nós com elaborações de questionário para o Direito, ajuda a gente em que sentido, a entender melhor esse processo

Fonte: os autores.

Os entrevistados consideram importante a formação continuada e a atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). Entendem que o NAP realiza uma leitura adequada do contexto, das necessidades e das fragilidades pedagógicas para organizar os itinerários formativos. As colocações dos entrevistados corroboram para o conceito de que a formação continuada é dinâmica, reflexiva e deve ser ressignificada constantemente a partir das demandas e fragilidades identificadas no fazer docente.

Os professores consideram que as formações continuadas têm focado nos recursos tecnológicos. As falas evidenciam que mesmo tratando constantemente das ferramentas tecnológicas, ainda é necessário intensificar, sobretudo nesse período pandêmico, e sugerem oficinas de formação para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos. A diminuição do tempo das oficinas é apontada como positiva, da mesma forma que formações e capacitações diluídas durante o ano letivo são consideradas mais eficazes. O entrevistado E3 pondera que as formações e capacitações devem ser práticas, sem negligenciar aspectos teóricos. No mesmo sentido, os entrevistados E6 e E7 salientam que a formação deve ser direcionada especificamente para o curso e trabalhar com um número de professores restrito (menor). Segundo eles, formações e capacitações “ao atacado” não surtem efeitos pedagógicos relevantes. Nesse sentido, demonstram uma concepção que os cursos de formação e qualificação docente devem ser propostos de forma externa. Tal posição evidencia aquilo que Gatti (2008) considera

problemático – a incapacidade de propor formações e capacitações a partir da realidade que os docentes estão vivenciando.

A categoria “expectativas” tem como objetivo capturar as projeções, angústias e perspectivas da prática docente em relação à proposta metodológica de formação continuada. A categoria supracitada é importante, pois a partir das expressões dos entrevistados serão definidas, desenhadas e planejadas ações formativas para o segundo semestre de 2021⁸. As expressões foram condensadas no quadro a seguir.

Quadro 7 – Categoria 6 – Expectativas

Categoria 6: Expectativas	
E1	Primeiro entre nós, eu acho que esse grupo tem o objetivo de fazer a gente se vincular, porque nós somos colegiado, somos professores, a gente tem angústias
E2	[...] sentimos falta entre nós de trocar experiências, de conversar, de estudar temas, né, que não sejam vinculados às nossas áreas e aprender, né
E3	[...] achei que não era só um grupo de estudos pedagógicos
E4	[...] pudesse ter um grupo de pesquisa que não fosse só pedagógico eu acho que seria bem rico

Fonte: Os autores.

Para os entrevistados, o grupo de estudos é considerado um espaço para trocas de experiências, de confidências e de exposição de angústias. Tal perspectiva é apontada pelo E1, que evidencia a falta no curso de Direito de espaços que permitam as trocas entre os docentes.

Os entrevistados E3 e E4 expressam que o curso deveria ter um grupo de pesquisa. Mesmo considerando importante o grupo de estudo pedagógico, para os entrevistados um grupo de pesquisa sobre temas acadêmicos do Direito seria altamente produtivo. Assim, uma das expectativas futuras para o curso de Direito de Joaçaba é organizar e instituir o grupo de pesquisa e organizar espaços e momentos de trocas entre os docentes (isso tanto em momentos formais quanto em informais). Tal condição é apresentada por Tenes e Werner (2022), ao argumentarem que o fazer pedagógico está em uma constante evolução no decorrer de sua prática, por meio de diferentes relações com o saber, construídos durante a sua história de vida, sua formação e o exercício da docência e ao vivenciar as diversas situações em sala de aula e com seus pares produz novos saberes e novas práticas docentes que fortalecem sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados revelam, que o período pandêmico foi desafiador para a *práxis* docente e pressionou professores a se adaptarem às novas formas de ensinar. Tal condição não foi acompanhada por um planejamento estratégico de formação. Nesse sentido, os participantes da pesquisa manifestaram ser fundamental espaços de

⁸ Salienta-se que a pesquisa, além do artigo e publicação, tem como compromisso ético a devolutiva para os participantes da pesquisa. A intenção é que a partir dos dados coletados seja organizado um grupo de estudos (com o acompanhamento do Núcleo de Apoio Docente – NAP da instituição) que discutirá os aspectos pedagógicos da docência no curso de Direito.

construção coletiva que permitam refletirem suas práticas pedagógicas. Tal evidência está de acordo com os escritos de Tardif (2002) e Benincá (2002a), que afirmam que a capacidade de refletir criticamente sobre a própria *práxis* pedagógica se constitui importante forma de aprimorar o trabalho docente. A perspectiva garante que o professor seja inserido permanentemente em um processo de autoformação, o qual possibilita aproveitar as condições necessárias para enfrentar os desafios da profissão, mantendo-se sempre atualizados. A relação de trocas entre os pares, juntamente com a autoformação e o programa de formação continuada fornecida pelo Núcleo de Apoio Institucional da Universidade favorece a construção de uma identidade docente sólida.

Embora a pesquisa tenha tratado de um recorte temporal relativo à pandemia, a formação de professores e a reflexão sobre a *práxis* pedagógica deve ser um processo constante nas instituições. É importante destacar que as Instituições de Educação Superior precisam formalizar em suas políticas a centralidade da formação de professores e estruturar núcleos pedagógicos que possam trabalhar na organização de cursos de formação articulados aos desafios da profissão e com os problemas identificados.

As aulas no período pandêmico foram definidas como um grande desafio. As dificuldades foram inúmeras e perpassam desde as metodologias até a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Nas falas fica evidente que o enfrentamento e a proposta de superação dos desafios postos pela pandemia devem ser gestados e superados pelos professores. A simples ação de recorrer aos especialistas e estudiosos em educação para conseguir uma solução ou uma resposta pronta e padronizada não se mostrou plenamente eficiente. Por isso, as contribuições da pesquisa vão além do período pandêmico e expõem um problema de fundo para a *práxis* pedagógica, a saber, que a mudança de práticas docentes emergem a partir de um movimento dialético de reflexão de sua própria condição profissional. Esse movimento não é solitário, mas se faz em processo coletivo e participativo entre os pares. Essa constatação está de acordo com Nóvoa (2009), que pontua como relevante que a formação seja conduzida e planejada com a participação dos docentes. Por isso, os docentes apontam a necessidade de consolidar e estruturar momentos e espaços de convivência e diálogo. Para os entrevistados, a consolidação de espaços de diálogo entre seus pares contribuiria para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, visto que permitiria o engajamento no curso e o compartilhamento de experiências exitosas.

Além dos aspectos já mencionados, a pandemia, na percepção dos entrevistados, afastou os professores, dificultou o encontro entre pares, comprometeu a relação entre professores e estudantes, desmobilizou os alunos, fragilizou a avaliação e as metodologias ativas ficaram afetadas no modelo virtual da aula. Por fim, os docentes registram que nem sempre conseguem realizar os movimentos da aprendizagem por competências. Nesse sentido, é importante interligar com aquilo que Marcelo Garcia (2009) define como capacidade de inovar. Para este autor, o desenvolvimento profissional eficiente é aquele que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência com reflexividade crítica e consciência profissional. São essas combinações que reúnem as condições necessárias para as tomadas de decisão pedagógicas diferenciadas diante dos desafios postos para a educação. Do ponto de vista metodológico, didático e avaliativo

do processo de ensino-aprendizagem, o docente deve estar sempre aberto para inovar e programar novas metodologias para o ensino e aprendizagem.

A pesquisa demonstrou que a formação continuada é entendida como essencial para os docentes. Segundo os entrevistados, a formação continuada é o esteio para a qualificação das práticas pedagógicas. Não se trata de qualquer tipo de formação, mas um modelo que enfatize a articulação entre teoria e prática para a inovação, sem deixar de considerar a experiência e a troca entre os pares. Como observa Fávero (2022), em um paradigma qualitativo de formação de professores, deve-se considerar a dialética professor/pesquisador entre seus aspectos teóricos e subjetivos no cotidiano educacional.

É neste sentido que o educador Benincá considera que o professor pesquisador deverá analisar e ressignificar a relação entre a teoria e a prática no ato de construir, desconstruir e reconstruir, por intermédio da ação reflexiva, seu processo formativo. Por meio dessa ação é possível compreender a *práxis* como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e buscar a superação dos desafios contemporâneos da docência (Fávero, 2022). Os entrevistados apontam que o trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) é eficiente e fundamental. Isso está de acordo com aquilo que Junges e Behrens (2009, p. 208) afirmam: “[...] além do compromisso institucional com a formação pedagógica de seu quadro docente, é importante que os próprios professores percebam os processos formativos como algo que lhes é importante [...] e que, por isso, necessitam ser contínuos”. Deve-se destacar, dentro desse quadro, que a identidade docente está em constante construção que se faz ao longo da carreira, por isso a necessidade da organização e oferecimento de atividades de formação continuada.

REFERÊNCIAS

- BACKES, D. S.; COLOME, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista o Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? *Revista de Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-453, set./dez. 2011.
- BENINCÁ, Elli. Formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (org.). *Formação de professores: um diálogo a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002a.
- BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese (Doutorado em educação). Porto Alegre: UFRGS, 2002b.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2014-2014)*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.
- DALBOSCO, C. A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 20, n. 1, p. 45-60, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2169>. Acesso em: 5 set. 2021.

- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.
- FÁVERO, Altair Alberto. Desafios teóricos-metodológicos da avaliação nos processos educativos. *Roteiro*, Joaçaba, SC, edição especial, p. 85-100, 2015.
- FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limara Puiati. A formação continuada de professores da educação superior: um estudo das legislações nacionais. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 1-20, jan./mar. 2021.
- FÁVERO, Altair A.; AGOSTINI, Camila C.; UANGNA, Elia Maria L.; RIGONI, Larissa M. Grupo focal: uma análise do planejamento e execução em foco na utilização em ambientes virtuais. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior (org.). *Pesquisas em políticas educacionais: perspectivas metodológicas*. Porto Alegre: Livrologia, 2023.
- FÁVERO, Altair Alberto. A práxis benincaniana na formação continuada de professores. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. Disponível em: <https://www.feirabeu.com.br/product-page/forma%C3%A7%C3%A3o-de-educadores-pesquisadores-contribui%C3%A7%C3%B5es-de-elli-beninc%C3%A1> Acesso em: 18 dez. 2023.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- GATTI, Bernardete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Porto Alegre: Liber Livros, 2012.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Rev. Adm. Empres.*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Práticas docentes no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1. 285-317, jan./abr. 2009.
- MACEDO, Lino de. Situação-Problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísfo/Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan./abr. 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NEUENFELDT, Derli Juliano; SCHUCK, Rogério José SCHUCK; PAVAN, Isabel. Aulas virtualizadas no ensino superior: ainda precisamos do corpo para ensinar e aprender? *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, n. 116, jan./abr. 2022.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1995.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHER, K. M. (org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, nov. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividades docente*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, v. 11, p. 19-35, 2017.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, César; MENEZES, Janaina. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLife. *Revista Práxis Educacional*, Bahia, v. 17, n. 45, p. 1-25, abr./jun. 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TENES, Talita Molina Lopes; WERNER, Elias Terra. Iniciação à docência: a importância da construção de saberes relacionados à prática docente. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, n. 116, jan./abr. 2022.

TREVISOL, Marcio G.; SCHOENARDIE, Davi A. Panorama da teoria das competências no ensino superior: análise do banco de teses e dissertações da Capes. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 85-107, set./dez. 2022.

TREVISAN, A. L.; ALBERTI, D. Formação docente na perspectiva da pedagogia das competências. *Roteiro*, v. 40, n. 2, p. 311-332, 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6939>. Acesso em: 7 dez. 2021.

VALENTE, José A.; BIANCONCINI, Maria Elizabeth; GERALDINI, Aezandra F. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

Autor correspondente:

Marcio Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

R. Getúlio Vargas, 2125 – Flor da Serra, Joaçaba/SC, Brasil. CEP 89600-000

E-mail: marcio.trevisol@unoesc.edu.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

