

# **INOVAÇÃO E QUALIDADE COMO PRINCÍPIOS PARA UMA FORMAÇÃO (LATO SENSU) DOCENTE CONTEXTUALIZADA**

Curitiba - PR - 05/2015

Luana Wunsch – UNINTER – luana.w@uninter.com

Mary Ogawa – UNINTER – mary.o@uninter.com

Patrícia Ferreira – UNINTER – patricia.fer@uninter.com

Edison Barbosa – UNINTER – edison.b@uninter.com

**Investigação Científica (IC): Pesquisa – A4 Documental**

**Educação Continuada em Geral**

**Nível Macro – Sistemas e Teorias em EAD – Teorias e Modelos**

**Natureza do trabalho – Descrição de Projeto em Andamento**

## **RESUMO**

*O presente trabalho tem por objetivo apresentar a primeira etapa dos estudos que estão em andamento pela equipe do Projeto intitulado “Inovação e qualidade na formação Lato Sensu do docente da Educação Básica” inserido no Grupo de Pesquisa “Educação Básica e tecnologias educacionais” e que tem como norte a análise das TIC em tal nível de formação, dando especial atenção aos conceitos inseridos em seu nome: **inovação** e **qualidade**, perante os cursos da área educacional que formam docentes para o Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio na área da Matemática, na modalidade a distância em uma instituição privada situada no Estado do Paraná. Aqui é exposto um breve relato da pesquisa documental realizada - bibliográfica e legislativa - do tema, objetivando destacar as seguintes temáticas: (i) A formação docente Lato Sensu no Brasil; (ii) O papel das TIC perante a Inovação e Qualidade da formação docente.*

**Palavras chave: Lato Sensu, Formação Docente, TIC.**

## 1. Introdução

Uma das notícias mais propagadas na esfera educacional é que, além dos conteúdos tradicionais, a tecnologia será avaliada pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) como uma das habilidades necessárias aos alunos da educação básica, a partir da prova de 2018. Notícia esta que é apenas mais uma reafirmação da relevância da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como base de apoio pedagógico na formação do cidadão do século XXI.

Em função de tal cenário, é preciso pensar na formação do docente que vai atuar com os alunos da faixa etária que estará sendo avaliada, afinal não é pelo simples fato da avaliação, mas pela ênfase que a mesma traz sobre o papel das TIC atualmente, sendo este um fator que merece atenção especial na investigação científica e que emerge de forma natural pensar nas referências para uma estrutura inovadora de apoio à docência.

Sob tal perspectiva, encontra-se um número expressivo de investigações acadêmicas sobre a formação inicial desse professor. Contudo, percebe-se ainda uma lacuna no que diz respeito à formação *Lato Sensu*, a qual é considerada uma forte aliada da primeira base formativa e a principal no cenário de aprofundamento de conteúdos específicos e práticas pedagógicas nas diferentes áreas de atuação docente da educação básica.

Ao abranger a relevância da temática, surge o Projeto de Pesquisa intitulado “Inovação e qualidade na formação *Lato Sensu* do docente da educação básica” inserido no Grupo de Pesquisa “Educação básica e tecnologias educacionais” e que tem como norte a análise das TIC como em tal nível de formação, dando especial atenção aos conceitos inseridos em seu nome: **inovação** e **qualidade**, perante os cursos da área educacional que formam docentes para o Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio na área da Matemática, na modalidade a distância.

O trabalho aqui apresentado é a primeira etapa dos estudos que estão em andamento pela equipe do projeto, sendo um breve relato da pesquisa documental realizada - bibliográfica e legislativa - do tema, objetivando destacar as seguintes temáticas: (i) A formação docente *Lato Sensu* no Brasil; (ii) O papel das TIC perante a Inovação e Qualidade da formação docente.

## 2. A formação de professores em regime *Lato Sensu* no Brasil: perspectivas gerais

A legislação brasileira divide a pós-graduação em dois níveis: *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, conforme podemos verificar no inciso III, Artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei nº 9.394/96, a educação superior abrangerá os cursos e programas de: pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*), os cursos de especialização (*Lato Sensu*), aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das Instituições de Ensino.

O curso de pós-graduação teve a sua distinção e caracterização em *stricto sensu* e *Lato Sensu* por meio do Parecer nº 977/65, período da vigência do regime militar e sua regulamentação se deu no ano de 1977, com a Resolução nº 77, ao definir o curso de Especialização e o Aperfeiçoamento.

Atualmente, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* são regidos pela Resolução nº 1 de junho de 2007, do CNE/CES, que estabelece normas para o funcionamento desses cursos. Dentre os artigos dessa resolução, destacamos os seguintes:

“Art. 5º Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 6º (...) Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso”.

Percebe-se que falar sobre a instauração da aprendizagem de prática de docentes especialistas, é pensar na organização de métodos que devem ser utilizados nas práticas cotidianas, bem como os recursos, fator de extrema relevância ao que se considera como base de contextualização na formação continuada do professor da educação básica, enfatizando que a aprendizagem se integra aos esquemas de conhecimento preexistentes no indivíduo de tal maneira que quanto maior for o grau de organização, clareza e estabilidade do novo conhecimento, mais dificilmente se poderão acomodar e impedir os

pontos de referência, podendo transferir para situação de novas de aprendizagem (FERNANDES, MARTINS, 1998 apud PORTILHO, 2011).

Logo, construir novos aprendizados, apropriações e reelaborações de saberes pode ser motivo pelo qual se enfatiza a possibilidade de aplicar o conhecimento como novo saber, mais significativo, tendendo a mobilizar estruturas cognitivas no novo professor que irá potencializar o seu aprendizado, tal como “[...] ensinar para a recuperação do conhecimento, sob as condições previstas da vida real, não apenas para a aquisição e o desempenho nas provas” (CLAXTON, 2005, p. 238).

Perante esta linha de pensamento, um dos aspectos essenciais a ser ensinado a um novo docente é a questão da mediação pedagógica, sendo esta um processo criativo pelo qual se passa de um termo inicial a um ponto final, abrindo perspectivas interessantes e adequadas à definição da atividade de ensino e aprendizagem como a mediação pedagógica (RÉZEAU, 2002, p. 185). A pedagogia promovida pela universidade, em tempos recentes, pode e deve supor uma forma de comunicação na qual seja suportado um sistema do qual resulte que nenhum dos intervenientes se sinta sozinho no processo (ZABALZA, 2011) e é entre neste processo de comunicação que surge a necessidade de inovar a pedagogia e as metodologias de trabalho como hoje são aplicadas na formação do docente neste contexto. Estas mudanças afetam de maneira geral a organização a partir de “modificación de horarios, el paso a estructuras curriculares modulares, la organización de clusters de materias o profesores, el diseño de guías docentes y proyectos institucionales, etc.” (ZABALZA, 2004).

A prática pedagógica tem sido desafiada pela tentativa de superar aquela visão dualista e reducionista (BEHRENS, 2007), propondo a rearticulação entre as partes, o que provoca a necessidade de (re) ligação (MORIN, 2000) entre o professor e o aluno, entre o formador e o formando, entre a escola e sua metodologia. Esse pressuposto parte de uma concepção das capacidades perante a realidade e a sua leitura e compreensão (ALARCÃO, 2001). Assim, percebe-se que neste início do século XXI começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto e para a mudança (BEHRENS, 2007; TAVARES e ALARCÃO, 2001).

Verifica-se, assim, que desde a segunda metade do século XX muito se falou sobre alguns dos pressupostos da prática docente (BEHRENS, 1999; MOURSUND e BIELENFELDT, 1999; DAY, 1998). E sob esta perspectiva, este estudo comprovou que atualmente a ênfase nesta questão é fortemente assente na inovação como modernização/atualização das práticas docentes, dando destaque ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

### **3. O papel das TIC perante a Inovação e Qualidade da formação docente**

Tomando a estrutura da formação *Lato Sensu* como uma das principais bases formativas de natureza profissional, é possível referenciar a UNESCO (2010) quando destacou a crise atual das instituições de ensino superior, não apenas em termos da dificuldade de manter os níveis historicamente alcançados, mas também na capacidade de inovar e de adequar suas estruturas às necessidades sociais atuais. Sob esta óptica, Leite e Zabalza (2012) destacam que a inovação deve ser em especial, pedagógica. No sentido mais amplo destacado pelos autores, a inovação pode ser a ponte para se atingir resultados num domínio fundamental: a qualidade efetiva de um modelo de formação, “a inovação pedagógica como suporte reflexivo e engajamento crítico pode resultar na melhoria e transformação do ensino” (ESCUDERO, 2012, p. 05).

Efetivamente não há mudança pedagógica sem conscientização real do protagonismo do professor sobre esta perspectiva (FREIRE, 1996). A ideia da atuação do professor nos processos de inovação no quadro das instituições educativas não é nova, embora se manifeste claramente a partir das experiências “de formação centrada na escola e em seus processos práticos, ou através da necessidade de elaborar projetos conjuntos” (IMBERNÓN, 2011, p. 23). Esses apontamentos destacam que é imperativo garantir que os professores vivenciem um processo de formação plena e autónoma, sendo coautores de um projeto político de educação, criando condições para a sua participação ativa no universo no qual atua ou atuará.

Nesse quadro, o conceito de qualidade na formação *Lato Sensu* surge como elemento muito relevante a considerar para orientar a ação, sendo a

qualidade entendida basicamente em dois elementos: (a) como especificação de critérios e (b) como monitorização contínua do processo. Para Esteves (2012), a definição de qualidade depende de valores filosóficos, sociológicos e políticos que são vertidos nas finalidades, metas e objetivos que se assume na formação. Para esta autora, para que haja qualidade é necessário pensar em ações que defendam o que as metas formuladas propuseram que deva existir na relação entre a esfera de ação a que se reporta e a sociedade.

#### 4. Aspectos Metodológicos

Tomando por base metodológica o desenho da presente investigação é de análise documental realizada a partir da leitura dos documentos seguindo os critérios: (i) livros, artigos, teses e blogs que envolvessem o tema e (ii) documentos legais com base às diretrizes do Ministério da Educação.

Tornou-se indispensável verificar tais documentos na tentativa de averiguar como poderia proceder a administração de tais formações. Para torná-lo inteligível, todos os documentos foram catalogados, tendo como critério estabelecido para tal organização a operação pela qual se identifica o documento em função de suas características formais, tais como o autor, o título, o ano de publicação assim como o tema da obra.

As leituras e interpretação tiveram um papel central nesta fase do Projeto do Grupo de Pesquisa. Para cada documento foi criada uma ficha de leitura contendo resumo, referência da publicação, além de algumas transcrições de trechos que foram utilizados posteriormente na análise dos dados.

#### 5. Apresentação dos resultados

Durante as leituras, identificaram-se duas categorias principais para a formação docente atual no âmbito universitário: a **qualidade** e a **inovação**. Tratam-se de dois elementos que integram de forma complementar no sentido de que “*the essential role of teachers in educational advancement and the*

*importance of their contribution to the development of (...) modern society”*  
(UNESCO, 2007, p. 01).

Podem-se estabelecer relações entre os documentos perante o pensar a formação *Lato Sensu* como apoio de formação para um bom professor do século XXI em um momento: a) de atualização e contextualização; b) no qual os futuros professores especialistas pensam em estar mais envolvidos no seu processo de aprendizagem de forma colaborativa e integrada; c) de transmissão de forma criativa e desmistificar as eventuais dificuldades que os alunos venham a ter perante os conteúdos apresentados; d) de acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem de forma coerente com as especificidades dos alunos da educação básica, destacando a necessidade de colocar maior ênfase na melhoria das práticas cotidianas.

Já num contexto de modalidade a distância, a literatura e a legislação vigente referenciam a promoção da qualidade como a grande protagonista nos dias atuais. Logo, relacionando como fonte de uma a estrutura de excelência das unidades curriculares e dos programas dos cursos, com o trabalho dos professores das instituições que promovem os cursos e como estes fatores podem auxiliar a qualificação docente especialista.

## **6. Conclusões e recomendações**

Durante a pesquisa documental realizada, as vertentes acentuam a um conceito para atender às necessidades de inovação da prática pedagógica como princípio na formação como elemento emergente da escola e do papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional.

Nessa linha de confronto entre incerteza social e renovação, pode ser considerado que o modelo formativo depende, em grande medida, da sua capacidade para construir respostas diferentes das que até aqui foram dadas (NÓVOA, 2002; ROCHA, 2009). É preciso investir, principalmente, na apropriação de conhecimentos, linguagens e tecnologias pelos professores no sentido de que estes possam utilizar novas estruturas de acordo com o desenvolvimento de novas habilidades dos alunos (BRITO, 2011).

No entanto, é importante definir os princípios básicos que devem orientar o uso das TIC na formação docente e é isso que chama a atenção para a transformação da educação, envolvendo a rápida evolução de ambientes de aprendizagem sem fronteiras entre formal e informal para repensar que habilidades e competências são necessárias desenvolver para uma cidadania ativa e para os professores na sociedade do conhecimento (UNESCO, 2011).

Nesse sentido, sobre a formação *Lato Sensu*, em especial na modalidade a distância, diversas dimensões na questão da qualidade são comuns: (i) participação ativa dos estudantes no contexto da sua formação, (ii) percepção do papel do professor do curso no contexto da formação, (iii) transmissão dos conteúdos de ensino, (iv) inserção das TIC, (v) avaliação das aprendizagens dos alunos e das instituições como um todo (trabalho docente, estrutura, etc.), todos vindo ao encontro das orientações da OCDE (2006) sobre a relação da qualidade da formação do professor e sua prática futura, quando se afirma que “a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o ponto mais importante para explicar os resultados dos alunos” (p.12). Ou seja, se pensarmos nos cinco critérios indicados, o ciclo de eficácia pode ser iniciado e estabelecido, como relatou Nóvoa (1992) ao dizer “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.9).

Finalmente, a investigação servirá para continuação ativa das atividades do grupo pesquisa, as quais estarão voltadas a conhecer as perspectivas de alunos e professores dos cursos mencionados, utilizando as mesmas como suporte para a construção de um framework de diretrizes inovadoras para a formação *Lato Sensu* dos professores da Educação Básica.

## 7. Referências

ALARCÃO, I. Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**. Acessado em 28 de Novembro de 2015 em <http://www.inafop.pt/revista>.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BEHRENS, M. The complexity paradigm in the formation and professional development of university teachers. **Educação**. Porto Alegre, 3 (63), p. 439-455, 2007.

BORREGO, M., FROYD, J. e HALL, T. Diffusion of Engineering Education Innovations: A Survey of Awareness and Adoption Rates in U.S. Engineering Departments. **Journal of Engineering Education**, 99(3), 185-207, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 977/65**. Brasília: 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 77**. Brasília: 1969.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1 de junho de 2007**. Brasília: 2007.

BRITO, L. **Integração de linguagens e tecnologias na formação de professores**. Acessado em Março de 2015 em [http://alb.com.br/portal/5seminario/pdfs\\_titulos/integracao\\_de\\_linguagens\\_e\\_tecnologias\\_na\\_formacao%20.pdf](http://alb.com.br/portal/5seminario/pdfs_titulos/integracao_de_linguagens_e_tecnologias_na_formacao%20.pdf). 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

ESCUADERO, J. La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento. Em: Martínez, F. & Prendes, M. (org). **Nuevas tecnologías y educación**. Madrid: Pearson, 2004.

ESTEVES, M. Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes. Em: LEITE, C. e ZABALZA. (2012). **Ensino Superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, C. e ZABALZA. **Ensino Superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURSUND, D. e BIELENFELDT, T. Will new teachers be prepared to teach in a digital age: **A national survey on information technology in teacher education**. Eugene: International Society for Technology in Education, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. Em: **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

OECD. (2006). **Globalisation and higher education**.

PORTILHO, E. **Como se Aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

RÉZEAU, J. Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au carré pédagogique. **Approches des domaines spécialisés en anglais de spécialité**. 35 (36). Acessado em Maio de 2015 em <http://asp.revues.org/1656>. 2002.

ROCHA, C. **Mediações tecnológicas na educação superior**. Curitiba: Ibpex, 2009.

TAVARES, J. e ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no Ensino Superior para o terceiro milênio. Em: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

UNESCO. **Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices**. 2007.

UNESCO. **ICT in teacher education: policy, open educational resources and partnership**. Proceedings of International Conference IITE-2010. 2010.

UNESCO. **ICT competency framework for teacher**. UNESCO and Microsoft. 2011.

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

ZABALZA, M. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docência. **Educación**, 36 (3), 397-424, 2011.