

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR:  
COMPARTILHAMENTO E CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS<sup>1</sup>  
TEACHER CONTINUED EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: SHARING THE  
COLLECTIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGES**

Rossano André Dal-Farra<sup>2</sup>

**Resumo**

A expansão do Ensino Superior no Brasil, assim como o aumento da sua complexidade em relação a curso/modalidade, tem trazido novos desafios aos formadores que buscam atender às necessidades da comunidade acadêmica e aos princípios subjacentes à prática docente. Nesta perspectiva, ao trabalhar com docentes com diferentes formações e necessidades, o planejamento e a execução de práticas de formação continuada pressupõe a busca de informações por meio das pesquisas para a obtenção de subsídios que possam tornar as atividades mais adequadas e coadunadas com os pressupostos teóricos pertinentes a serem incluídos no processo. Com base nessas premissas, o presente texto discute os princípios subjacentes à realização da formação docente continuada no Ensino Superior calcada na colaboração e no compartilhamento entre formadores e professores.

Palavras-chave: Ensino superior. Formação docente continuada. Formação de professores. Processos colaborativos. Processos compartilhados de formação.

**Abstract**

The expansion of Higher Education in Brazil, as well as the increase of its complexity in relation the course/modality, has brought new challenges to the trainers who seek meet the needs of the academic community and the principles underlying the teaching practice. In this perspective, to work with teachers with different formations and needs, the planning and execution of practices of continued education presupposes the search of information by means of the research for the obtaining of subsidies which may make the most appropriate activities with the relevant theoretical assumptions to be included in the process. Based on these premises, this text discusses the principles underlying the achievement of teacher continued education in Higher Education rooted in collaboration and sharing between trainers and teachers.

---

<sup>1</sup> Versão adaptada de trabalho apresentado no II Congresso Internacional da Red Iberoamericana de Investigación sobre a Calidad de la Educación Superior realizado na cidade de Canoas/RS.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil.

Key words: Teacher continued education, teacher training, higher education, collaborative processes, shared processes of education

## **Introdução**

O crescimento no número de matrículas no ensino superior brasileiro, a maior diversidade de cursos/modalidades e os aportes oriundos das tecnologias de informação e comunicação têm gerado novas configurações para a docência, tornando a formação continuada crucial para o desenvolvimento de práticas educativas relevantes para o processo de ensino e a aprendizagem.

Da mesma forma, os processos avaliativos inseridos no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), incluindo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), os resultados das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e as avaliação *in loco* por comissões de especialistas designadas pelo Ministério da Educação, têm sido acompanhadas pelas resoluções de conselhos profissionais gerando uma demanda para a construção de processos de formação continuada mais específicos e que possam contribuir para o compartilhamento das ações entre formadores e professores.

Por estas razões, tem sido necessário um profundo repensar na construção destas atividades, considerando as múltiplas concepções de ensino e aprendizagem presentes em cada área de conhecimento e, conseqüentemente, a presença de necessidades diferentes em cada docente, curso, modalidade e contexto loco-regional.

Nesta perspectiva, a adoção de processos compartilhados de formação continuada representa a melhor forma de proceder no sentido de produzir vivências significativas para os docentes, contribuindo para que ocorra a adesão aos pressupostos subjacentes à ação educativa articulados com as necessidades locais percebidas pelos docentes e pelos demais integrantes da comunidade acadêmica.

Com base em tais premissas, este estudo busca abordar os princípios, pressupostos e benefícios das práticas de formação docente continuada quando construídas com base na colaboração, no compartilhamento e na ação participativa dos docentes.

O texto foi construído a partir da articulação entre as referências da literatura e as experiências do autor no assessoramento a docentes e na construção de práticas de formação docente continuada no ensino superior.

## Caracterizando o cenário de atuação

Discorrendo sobre o trabalho na contemporaneidade em relação às novas demandas de formação, Rué (2003) aponta os seguintes pontos a serem desenvolvidos:

- saber trabalhar em ambientes que se modificam rapidamente;
- saber trabalhar em situações com regras auto-elaboradas em vez de normas prefixadas;
- saber trabalhar em equipes de projetos;
- desenvolver habilidades de relacionamento, comunicação interpessoal e trabalho em equipe;
- relacionar-se em equipe de forma democrática.

Embora seja necessário caracterizar a heterogeneidade presente em diferentes contextos de atuação docente, estes elementos nos instigam a realizar questionamentos importantes em relação à formação docente continuada.

Para Imbernón (2010) a forma de conceber a formação de professores a partir dos anos 2000 está associada ao compartilhamento de significados no contexto educacional, objetivando atuar nas mudanças das instituições educacionais.

A expansão do Ensino Superior no Brasil nas últimas décadas, assim como a sua diversificação em termos de cursos, modalidades e naturezas/finalidades de formações têm caracterizado as instituições de ensino superior como um mosaico de concepções de ensino, de aprendizagem e de atuação docente.

Neste complexo cenário do Ensino Superior brasileiro no qual atuam mais de 300 mil professores<sup>3</sup> e composto por aproximadamente 7 milhões de matrículas (BRASIL, 2015) estão presentes docentes oriundos das mais diversas formações profissionais e constituídos por discursos educacionais dos mais variados matizes, demandando que os formadores precisem

---

<sup>3</sup> Corresponde a 362.732 funções docentes, considerando que um mesmo indivíduo pode estar em mais de uma função docente.

compreender as necessidades e os anseios presentes em cada professor, em cada curso e em cada instituição.

Como aborda Joan Rué (2003), a capacidade de adaptar-se a condições cambiantes em relação aos alunos e às demandas profissionais da contemporaneidade traz aos docentes novos desafios que precisam ser levados em conta no momento de concebermos e operacionalizarmos processos de formação docente continuada.

Nesta perspectiva, assim como precisamos dar voz a cada docente buscando compreender as razões subjacentes às suas ações, devemos olhar para o todo buscando o desenvolvimento de uma crescente integração na comunidade acadêmica no sentido de construir um processo educativo que possa atender às necessidades contemporâneas, processo que não pode prescindir do compartilhamento como princípio da ação formativa.

Conforme Martins e Lima (2014) discorrendo sobre a construção coletiva dos projetos pedagógicos, o educador que participa ativamente de um grupo de construção do projeto pedagógico expõe suas ideias, compartilhando e confrontando-as com os demais as suas percepções, compreende o conflito, a dúvida e o erro como fontes de aprendizagem para a construção coletiva crítica do processo. Desse modo, os educadores reflexivos que têm espaço para analisar as suas práticas, tendem a ser mais capacitados para identificar as próprias competências e fragilidades e a trabalhar para desenvolver ações desejáveis para a construção de um processo educacional.

### **Dificuldades na Formação Docente Continuada**

Após alguns anos de experiência com formação docente continuada, entendo que, como formadores, ao estamos diante de um grupo de professores enfrentamos o desafio que é a própria marca da docência, ou seja, a atuação no coletivo buscando a individualidade, assim como olhar o indivíduo buscando agir no todo.

Habitados a atuar como protagonistas, a aplicar ações diretivas e a desenvolver práticas educativas elaboradas, preponderantemente, de forma isolada, quando situados na posição de ouvintes, ou mesmo participantes de oficinas ou debates, os professores possuem a tendência de adotar uma posição crítica que, embora salutar e, até mesmo necessária, pode tornar o processo mais desafiador aos formadores.

Relatando as suas pesquisas relacionadas com a formação pedagógica dos docentes no ensino superior Masetto (2001) aponta:

...sempre partimos das experiências docentes dos participantes que quando são comunicadas e discutidas, levantam perguntas vivas, dúvidas reais e até aí sem respostas para eles ... formulam-se os problemas ... e o final da pesquisa nos trará de volta a esses problemas, já agora com propostas e encaminhamentos para eles à luz da investigação realizada (MASETTO, 2001, p. 420).

Na importante tarefa de orientar docentes a repensem as suas ações que foram construídas dentro de contextos repletos de concepções de ensino, aprendizagem e identidade profissional, os formadores enfrentam algumas dificuldades que demandam um olhar acurado para compreender a complexa rede de significados envolvidos nas interfaces entre professor, aluno, temáticas trabalhadas e contexto social.

Mesmo diante do empenho e do conhecimento que empregamos no sentido de promover transformações nas práticas educativas, precisamos compreender que elas estão inscritas em consolidadas noções de ensino e aprendizagem, assim como, para alguns professores, em experiências de sala de aula de longa data e que precisam ser consideradas com grande atenção.

Nesse âmbito, os formadores precisam, inicialmente, compreender o processo construtivo da prática docente, cuja subjacência remonta às experiências significativas como aluno desde a mais tenra idade.

Deste modo, torna-se necessário construir um processo dialógico entre aquilo que consideramos mais adequado para o processo de ensino e aprendizagem, e aquilo que os docentes consideram relevante para as suas ações, respeitando as opiniões e buscando a partir delas verificar quais são os aspectos principais a serem trabalhados.

Atuando com professores de diferentes cursos e áreas do conhecimento em práticas de assessoramento, foi possível perceber a presença de diferentes discursos pedagógicos, alimentados fortemente por traços importantes da identidade profissional vinculada a cada curso, assim como pelas experiências dos professores no papel de alunos dos cursos em que obtiveram a graduação, com importante influência dos seus professores nas suas práticas docentes.

Para Pimenta e Ghedin (2005) diante dos desafios da formação de professores, os fulcros do processo estão em três fatores principais: um currículo fortemente articulado para dar conta de sua aplicação; um local para o exercício dessa formação e, sobretudo, condições concretas para o exercício de uma prática profissional reflexiva.

Porlán e Martín (1999) discorrendo sobre a prática docente afirmam que toda prática obedece a uma teoria e a relação entre ambas não ocorre de forma hierárquica, mas sim, dialética. Com tal perspectiva, os autores propõem ações diante da perspectiva de um sujeito levando em conta as características e necessidades do contexto no qual ele realiza a sua atividade, assim como as orientações e aportes teóricos que considera significativas desde o planejamento até a avaliação da sua intervenção.

É o professor, a partir do seu ponto de vista que realiza o diagnóstico dos problemas, formula hipóteses para a sua resolução, experimenta e avalia as hipóteses, escolhe os seus materiais e elabora as suas atividades, se constituindo em um investigador na sala de aula (PORLÁN e MARTÍN, 1999).

A respeito das reuniões de professores, Porlán e Martín (1999) indicam que as trocas realizadas entre os docentes precisam englobar: a questão da autonomia docente em relação às atividades e responsabilidades profissionais; as opiniões a respeito dos seus alunos, dos outros professores, das questões institucionais e do sistema educacional; seus posicionamentos nos âmbitos epistemológico, científico, pedagógico e psicológico; os problemas cognitivos, afetivos e metodológicos que prejudicam o seu desenvolvimento profissional; seus interesses e necessidades e as condutas mais significativas que desenvolvem em suas aulas.

Com base nos discursos que emergem em tais debates é possível compreender os principais aspectos que podem ser aprimorados nas práticas docentes a partir do diagnóstico realizado pelos formadores de forma compartilhada com os docentes.

Para a consecução mais precisa deste processo, a realização de pesquisas prévias que proporcionem a participação de todos por meio de respostas a instrumentos de coleta de dados representa a forma mais ampla e pormenorizada de levantamento de informações para subsidiar a construção de processos de formação docente continuada.

Abordando os processos de elaboração de currículos, Krasilchik (2006) indica a importância da realização de pesquisas prospectivas que possam servir de base para trabalhos com grupos diversificados. Para a autora, a participação voluntária e a apresentação de

trabalhos por parte dos próprios professores em cursos de formação são fundamentais para o sucesso destas ações.

Tais pesquisas, quando operacionalizadas por meio de instrumentos de coleta de dados adequados a cada situação permitem que os formadores conheçam as concepções prévias dos professores em relação às peculiaridades de cada contexto.

Masetto (1999) afirma que se constitui em grande desafio parte dos professores a conversão daquilo que ouvem em palestras em ações das suas práticas docentes, assim como há a desvalorização das pesquisas relacionadas ao ensino em suas respectivas áreas de atuação. Segundo o autor, há uma tendência de considerar o ensino como “algo espontâneo”.

Estes aspectos representam importantes obstáculos a serem transpostos em processos de formação continuada, embora seja necessário compreender a complexidade envolvida no trabalho de cada docente quando realiza a transposição didática das temáticas trabalhadas para as particularidades da situação de ensino na qual se encontra, assim como os obstáculos que ele enfrenta.

Diante de turmas de alunos caracterizadas pela diversidade de interesses e, em alguns momentos, de propósitos, os professores precisam adotar práticas educativas que atendam aos pressupostos subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem e que sejam adequadas às características do Ensino Superior contemporâneo.

Como afirma Krasilchik (2009) nos últimos anos, além do aumento da população de jovens que termina o ensino médio, muitos adultos estão ingressando na universidade visando completar a sua educação e, principalmente, melhorar as suas possibilidades profissionais.

Tal ampliação das matrículas representa um grande avanço na educação brasileira das últimas décadas, assim como demanda uma reflexão por parte dos docentes buscando constantemente repensar as suas práticas frente aos novos desafios da contemporaneidade, e o papel dos formadores é crucial para este processo.

### **Assessorando em processo colaborativo**

Monereo e Pozo (2007) discorrendo sobre o assessoramento educacional afirmam que [o assessor] “deve atuar pela via do convencimento e não da obrigação”, ou, poderíamos dizer, adaptando as expressões dos autores, que o processo deve ser pela adesão, pois apenas desta forma o professor encaminhará a continuidade do aprimoramento de sua prática docente.

Nesta perspectiva, a prática colaborativa proporciona que formador e docente atuem em conjunto, refletindo e compartilhando os seus pontos de vista e as suas expectativas. Conforme Monereo e Pozo (2007, p. 28) “colaborar é laborar ou trabalhar com alguém”, realizando uma atividade significativa em conjunto e buscando atingir um objetivo compartilhado mediante ações definidas de forma coordenada e conduzidas segundo as possibilidades de cada um.

O “laborar com” se traduz no respeito ao olhar do outro e às suas concepções de ensino, aprendizagem e docência, assim como pressupõe a adoção de objetivos factíveis e condizentes com o contexto educacional envolvido, tornando imprescindível que os docentes estejam predispostos a repensar a sua prática.

Neste aspecto, Porlán e Martín (1999) afirmam que na Educação há uma tendência de considerar que aquilo que fazemos não serve e deve ser completamente alterado. Para os autores, este maximalismo pode ser o principal inimigo das mudanças, principalmente por bloquear as nossas iniciativas diante de problemas novos sobre os quais possuímos muito poucos saberes práticos.

Quando associamos uma estratégia ou modelo didático a um programa estabelecido como “ideal” e tentamos construir uma prática profissional com base neste modelo (PORLÁN e MARTÍN, 1999) ficamos diante da impossibilidade de concretizar este processo.

Por outro lado, considerar a prática rotineira como a única forma de atuação profissional, desconsiderando a possibilidade de adotar uma estratégia diferente, ou seja, algo que *poderíamos fazer* resulta no abandono por parte dos professores de qualquer projeção teórica ou estratégica que possa orientar um processo gradual de mudança (PORLÁN e MARTÍN, 1999).

Neste contexto se situam os aspectos cruciais da ação na formação continuada caracterizada pelo acompanhamento contínuo das ações docentes, tais como:

- o *caráter gradual das mudanças* como princípio de atuação dos formadores na busca da efetividade no processo educacional, já que, desta forma, as ações docentes podem acompanhar o amadurecimento das concepções e percepções dos professores no decorrer da sua atuação em busca daquilo que se considera melhor.



- a busca de um “*caminho do meio*” que possa ser construído a partir do compartilhamento e do respeito mútuo entre formadores e professores calcado na busca de objetivos comuns de forma colaborativa.

Da conciliação entre possíveis posicionamentos opostos é possível emergir uma prática mais refletida, proporcionando que tanto professores e formadores desempenhem o seu papel e exercendo as suas atividades segundo princípios de colaboração.

Para Porlán e Martín (1999) este processo se operacionaliza da seguinte forma “se faz aquilo que se é capaz de fazer à luz do que teoricamente consideramos conveniente”.

Com base em tais princípios é possível construir um programa no qual haja sintonia entre as novas concepções inseridas na formação e o contexto no qual o programa será aplicado, incluindo ainda um processo de acompanhamento das ações que torne possível avaliar dados empíricos significativos e buscar a construção progressiva do saber fazer profissional (PORLÁN e MARTÍN, 1999).

### **O fazer docente e a formação continuada**

Para Joan Rué (2003) a ação docente se caracteriza como deliberativa, e não dedutiva ou indutiva, já que cada situação está contextualizada de maneira diferente, revestindo-a da originalidade e da complexidade intrínseca às ações humanas.

Representada como “o processo de reflexão para empreender a ação”, a deliberação proporciona a opção pela forma mais prudente de atuação, e necessita da colaboração e do envolvimento dos mais diversos pontos de vista para uma tomada de decisão (RUÉ, 2003).

A deliberação constituída como atividade reflexiva individual e coletiva fundamenta-se na conscientização dos professores em relação às suas responsabilidades profissionais, assim como na sua autonomia e na autopercepção de um profissional que toma decisões para intervir de forma significativa no contexto em que trabalha.

Tais decisões englobam a elaboração de um diagnóstico das necessidades, a expressão dos propósitos a serem alcançados e os valores a eles relacionados, a avaliação das condições de atuação no referido meio, e o exame dos resultados produzidos e das possíveis correções a serem inseridas no processo (RUÉ, 2003).

Com base nestes aspectos, o compartilhamento e o processo colaborativo andam de mãos dadas na construção da co-responsabilidade e da convergência na busca de objetivos comuns ao grupo de docentes, sendo importante estabelecer inicialmente as referências a partir das quais os professores tomam as suas decisões.

Diante de Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) que apontam para a construção de um perfil profissional no egresso com base em competências que são construídas na interdisciplinaridade, o processo de compartilhamento entre os docentes precisa permear as práticas educativas nas instituições, respeitando as diversidades de concepções de ensino e aprendizagem.

Como formadores, precisamos compreender a importância de fomentarmos a reflexão por parte dos docentes a respeito da realização de transposições didáticas que sejam significativas para os estudantes, articulando os saberes produzidos nas diversas áreas do conhecimento com as questões regionais, sem esquecer a fluidez que caracteriza o mundo laboral na contemporaneidade, no qual conhecimentos até então impensados para profissionais oriundos de determinados cursos passam a ser fundamentais diante das transformações ocorridas nas práticas sociais.

Este processo não está restrito às tecnologias de informação e comunicação, pois inclui as novas configurações da sociedade contemporânea, com o respeito à diversidade de posicionamentos, às práticas de inclusão e ao processo de compartilhamento de saberes que caracteriza o mundo atual, cujo maior acesso à informação e à publicização de dados tem gerado crescentes conflitos discursivos.

Orientando trabalho que resultou em monografia de especialização (VALDUGA, 2011) com docentes de um município do Rio Grande do Sul foi desenvolvido uma pesquisa buscando conhecer os interesses e as expectativas dos professores a respeito da realização de formação continuada em educação ambiental apontou que 79,4% dos professores da educação infantil (EI) e 86,7% dos professores do ensino fundamental (EF) preferiam oficinas e, em segundo lugar trabalhos em campo (52,9% para EI e 55,6% para EF) indicando a predominância da vontade de participar ativamente das atividades, não desejando participar de formações caracterizadas pela passividade, tal como frequentemente ocorre com palestras comumente proferidas para esses grupos.

Dados obtidos com esses mesmos professores indicaram uma interessante particularidade dos professores da EI entendiam ser mais importante no âmbito da educação

ambiental na formação continuada a questão dos valores e das vivências, ao contrário dos professores do EF que valorizavam mais o conhecimento da natureza e das interferências produzidas pelo ser humano sobre ela (VALDUGA e DAL-FARRA, 2011).

Ratifica-se, portanto, a necessidade de empreender ações que se caracterizem pelo protagonismo do professor, com suas escolhas, seus anseios e atendendo aquilo que eles entendem como necessidade coadunando o seu olhar com o olhar do todo realizado pelos gestores educacionais.

Relatando experiências realizadas com professores em cursos de Engenharia, Pinto et al. (2002) indicam que, tendo em vista as novas diretrizes, torna-se fundamental que os docentes participem das ações de formulação das propostas relacionadas ao âmbito pedagógico, e que sejam previamente preparados para estes processos.

Considera-se que, cada docente, independentemente de sua experiência, de sua formação de origem, ou de suas tendências teóricas, está vinculado a um discurso pedagógico, embora este seja construído por múltiplas facetas. Por esta razão, ao construir um processo de formação continuada precisamos levar em conta as peculiaridades inerentes a cada grupo/instituição, assim como a cada curso/formação.

De forma sucinta, poderíamos elencar alguns aspectos importantes a serem incluídos em práticas de formação docente continuada:

- os pressupostos da aprendizagem significativa de David Ausubel e a necessidade da realização da ancoragem do novo em conhecimentos prévios do estudante;
- as hierarquias de aprendizagem de Robert Gagné indicando o processo de construção do conhecimento estruturado de forma gradativa e sustentada pelos estudantes;
- a Educação pela Pesquisa como princípio importante nas atividades didáticas, principalmente por proporcionar o desenvolvimento da autonomia por parte dos estudantes;
- estar atento aos processos de significação, construindo abordagens que possam demonstrar aos estudantes que os objetivos propostos são importantes para a sua futura atuação profissional. Estes processos se articulam com o *zeitgeist* e o *ortgeist* no qual os indivíduos estão envolvidos.
- a importância dos processos culturais subjacentes às concepções de ensino e aprendizagem de cada área/curso envolvido, assim como as representações e identidades profissionais construídas e veiculadas na sociedade, produzindo significados que atingem diretamente as práticas educativas de cada formação profissional;

- e, fundamentalmente, a conscientização dos docentes de que o processo educativo não ocorre de forma automática, simétrica e muito menos homogênea, mesmo que as práticas educativas elaboradas e postas em execução pelo professor sejam muito bem planejadas e construídas.

Reitera-se também, que a participação dos professores na formação continuada é fundamental durante todo o processo, pois, segundo Imbernón (2010) mais do que exposições explicativas, a formação docente precisa contar com demonstrações e simulações, considerando as situações problemáticas educacionais que emergem da análise do grupo como ponto de partida.

Desta forma, o processo é gerado “a partir da base”, ampliando a participação dos professores e a sintonia entre formadores e comunidade acadêmica.

### **Considerações finais**

Quando trabalhamos com a coletividade procurando atender a cada indivíduo, estamos diante do mesmo desafio enfrentado pelos professores no momento de planejar, desenvolver e avaliar as suas práticas docentes.

Nesta tarefa, os formadores precisam conhecer as peculiaridades de cada docente no contexto particular de atuação, assim como todos os condicionantes envolvidos na complexidade inerente ao processo educativo e as suas intrínsecas particularidades.

Por esta razão, a realização de pesquisas prévias com os docentes pode orientar a construção das práticas de formação adequadas, desde que sejam imbuídas dos princípios de colaboração e compartilhamento.

Com base em tais princípios, e considerando a diversidade de concepções de educação que encontramos na comunidade de professores, a inserção de pressupostos teóricos em processos de formação pode ocorrer, pelo menos no princípio, de forma parcimoniosa e buscando que os professores sejam apresentados aos assuntos e os insiram de forma gradativa e refletida em suas práticas docentes.

Alguns aspectos a serem trabalhados poderiam ser:

- os pressupostos da aprendizagem significativa de David Ausubel e das hierarquias de aprendizagem de Robert Gagné são importantes para que os docentes compreendam o processo contínuo da aprendizagem e procurem estabelecer conexões entre aquilo que ensinam e as temáticas relacionadas a outros componentes curriculares e às trajetórias dos seus estudantes.

- a definição de educação como processo amplo que transcende o espaço das instituições de ensino e que apresenta continuidade no âmbito midiático e nos demais lócus de aprendizagem que caracterizam a contemporaneidade.

- as dimensões culturais da educação no que tange aos processos de significação envolvidos nas práticas educativas de cada curso conectadas às representações e identidades profissionais.

- os pressupostos da educação pela pesquisa, mormente o desenvolvimento da autonomia e da busca orientada do conhecimento em um mundo caracterizado pela grande disponibilidade de informações.

Deste modo, torna-se possível a construção de laços cada vez mais sólidos entre os formadores e os professores, proporcionando uma cultura de constante repensar e avaliar a prática educativa segundo os desafios que os docentes encontram a cada período.

A partir do princípio de que assessorar significa colaborar, ou laborar com, a construção de processos compartilhados entre docentes e formadores proporciona a adesão dos professores à formação, assim como a torna efetiva, por ter como início ou “ponto de partida”, o seu próprio fim ou “destino”, ou seja, o trabalho docente.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior de 2012.** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico2012.pdf). Acesso em: 3 de dezembro de 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRASILCHIK, M. Docência no Ensino Superior. In: PINHO, S. Z. de. (org.). **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação.** São Paulo: UNESP, 2009.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU, 2006.

MARTINS, I. P. da C., LIMA, M. F. de. A construção coletiva do projeto pedagógico: possibilidades de mudança e aprendizagem para a equipe escolar. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.2, jul./dez. 2014.

MASETTO, M. T. Pesquisa sobre a formação pedagógica do professor universitário. In: LINHARES, C., FAZENDA, I., TRINDADE, V. (org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** Campo Grande: UFMS, 2001.

MONEREO, C., POZO, J. I. **A prática de assessoramento educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). (2005). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez.

PINTO, D. P., PORTELA, J. C. da, OLIVEIRA, V. F. de, SILVEIRA, M. H., ALLENDE, J. C. Formação didático-pedagógica: relato de uma experiência na Universidade Federal de Juiz de Fora. In: PINTO, D. P., NASCIMENTO, J. L. do. (org.). **Educação em Engenharia: metodologia.** São Paulo: Mackenzie, 2002.

PORLÁN, R., MARTÍN, J. El diário del profesor: um recurso para la investigación em el aula. Sevilla: Diada, 1999.

RUÉ, J. **O que ensinar e por quê:** elaboração e desenvolvimento de projetos de formação. São Paulo: Moderna, 2003.

VALDUGA, M. **Formação Docente Continuada e Educação Ambiental:** construindo práticas compartilhadas. Monografia. Especialização em Novas Tecnologias e Metodologia no Ensino de Ciências da Natureza. Universidade Luterana do Brasil. 2011.

VALDUGA, M. ; DAL-FARRA, R. A. . Formação docente continuada e educação ambiental: construindo práticas compartilhadas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.