

Reflexão dos docentes sobre sua prática pedagógica: implicações para o seu desenvolvimento profissional*

Sandra Regina Soares

Dayse Lago de Miranda

Resumo

105

O artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa realizada com docentes que publicaram narrativas reflexivas sobre experiências pedagógicas inovadoras na *Série Práxis e Docência Universitária*, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). A pesquisa ancorou-se na perspectiva epistemológica construtivista; foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada para a produção dos dados, aos quais foi aplicada a análise de conteúdo. O objetivo foi identificar a percepção dos docentes sobre as aprendizagens que conquistaram, especialmente em função da reflexão à qual foram provocados, destacando-se: a abertura para a pessoa do estudante e para seu engajamento consciente; a ressignificação de crenças e pressupostos; a valorização do trabalho coletivo; e o reconhecimento da necessidade de formação político-pedagógica do professor universitário e da importância da reflexão sobre a prática docente para essa formação. Os resultados revelaram que o processo dialogado e problematizador, incentivado por iniciativas institucionais, possibilitou que a maioria dos participantes avançasse para níveis de reflexão mais profundos e vivenciasse o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; experiência formativa; reflexão.

* Artigo baseado na tese de Dayse Lago de Miranda (2018), intitulada *De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas: desafios para os docentes universitários*.

Abstract

Teachers' reflection on their pedagogical practice: implications for their professional development

This article presents part of the results of one research carried out with teachers who published reflexive narratives about innovative pedagogical experiences in the Série Práxis e Docência Universitária, from the Universidade do Estado da Bahia (Uneb). The research anchors on the constructivist epistemological perspective; moreover, documentary analysis and semi-structured interviews were employed to produce data, which were treated through content analysis. This article focuses on participants' perceptions regarding their own learning, especially considering the reflection they were encouraged to undertake. Of these, some of the most important are: their openness to the students' personhood and their conscious engagement; the re-signifying of beliefs and assumptions; the valuing of collective work; the recognition of the need for university teachers' pedagogical political training and the importance of reflecting on the pedagogical practice it entails. The results show that the dialogic and problematizing process, stimulated by institutional initiatives, has allowed the majority of the participants to advance to deeper levels of reflection and to experience the personal and professional development as teachers.

Keywords: formative experience; reflection; teacher's professional development.

Resumen

Reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica: implicaciones para su desarrollo profesional

El artículo presenta parte de los resultados de la investigación llevada a cabo con docentes que publicaron narrativas reflexivas sobre experiencias pedagógicas innovadoras en la Série Práxis e Docência Universitária, de la Universidade do Estado da Bahia (Uneb). La investigación se basó en la perspectiva epistemológica constructivista; fueron utilizados análisis de documentos y la entrevista semiestructurada para la producción de datos, a los cuales se aplicó el análisis de contenido. El objetivo fue identificar la percepción de los docentes sobre el aprendizaje que han logrado, especialmente debido a la reflexión que se les provocó, destacando: la apertura hacia la persona del alumno y su compromiso consciente; la resignificación de creencias y suposiciones; la valorización del trabajo colectivo; y el reconocimiento de la necesidad de formación político-pedagógica del profesor universitario y de la importancia de la reflexión sobre la práctica docente para esta formación. Los resultados revelaron que el proceso dialogado y problematizador, alentado por iniciativas institucionales, permitió a la mayoría de los participantes avanzar a niveles más profundos de reflexión y experimentar el desarrollo personal y profesional docente.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; experiencia formativa; reflexión.

Contextualização do estudo

O artigo traz contribuições para o campo da Pedagogia Universitária mediante a discussão dos resultados de um estudo de doutorado que buscou compreender o papel da reflexão sobre a própria prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes universitários.

A necessidade de formação pedagógica, considerando-se a complexidade da docência universitária, é, aparentemente, óbvia, em qualquer contexto histórico. A natureza da docência é interativa e eticamente desafiante. Por estar na socialização de identidades profissionais autônomas e éticas, ela não se efetiva mediante a transmissão de teorias e técnicas, mas, sim, por um processo sistemático de problematização e solução dos desafios do campo profissional. Há, portanto, uma perspectiva dialética e reflexiva de relação entre teoria e prática, integrando as dimensões do pensar, agir e sentir.

Diante de fenômenos diversos que afetam sobremaneira a atuação dos profissionais, a formação pedagógica do docente, para além de óbvia, é inadiável e deve provocar mudanças profundas no processo de ensino-aprendizagem na universidade, ainda hoje centrado na transmissão de teorias e técnicas. É mister destacar alguns desses fenômenos contemporâneos para tornar mais clara a premência da referida formação:

- o processo de reestruturação produtiva, no contexto da globalização;
- o avanço acelerado das tecnologias de comunicação e informação, que coloca em questão a compreensão tradicional das profissões e dos profissionais e provoca transformação nos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos (Pozo, 2009);
- a produção intensiva e a ampla disseminação, por rede digital, de conhecimentos científicos muitas vezes conflitantes e que rapidamente se sobrepõem, rompendo as certezas consagradas e requerendo dos cidadãos e profissionais competências cognitivas, socioafetivas e profissionais para lidar com a complexidade e a incerteza epistemológica, teórica e de valores.

Ademais, faz parte desse cenário contemporâneo o ingresso, na educação superior, de jovens pertencentes a camadas da sociedade antes excluídas. Muitos desses jovens possuem limitações de natureza cognitiva decorrentes de um processo de escolarização pública precária que requerem competências e saberes docentes que lhes permitam ultrapassar a aula magistral e adotar um ensino que vincule teoria e prática de forma problematizadora e baseada em relações interpessoais de proximidade e respeito.

Diversos docentes sensibilizados pelos desafios da sala de aula na universidade, mesmo sem uma análise aprofundada desse cenário mais amplo, vêm ousando empreender práticas pedagógicas inovadoras, com o objetivo de formar profissionais autônomos e competentes. Empreender essas práticas provoca, seguramente, muitos desequilíbrios sociocognitivos e aprendizagens construtivas por parte de seus mentores. Entretanto, a ausência, na universidade, salvo raras exceções, de espaços

de compartilhamento e reflexão coletiva sobre o processo de ensino-aprendizagem e a escassez de meios de divulgação dessas práticas reduzem o seu potencial formativo.

As autoras deste artigo compreendem que refletir sobre a própria prática pedagógica é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, o que motivou a escuta de autores que publicaram narrativas reflexivas sobre práticas pedagógicas inovadoras na *Série Práxis e Docência Universitária*, que é uma ação institucional da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Os relatos foram selecionados para publicação mediante chamada pública, na qual são veiculadas informações sobre a natureza e o formato dos artigos (Série..., 2018). Cabe destacar alguns requisitos dessa série: a) contextualizar ou problematizar a prática pedagógica desenvolvida; b) fazer descrição minuciosa da execução das ações dessa experiência de ensino-aprendizagem, tecendo reflexões sobre elas em diálogo com estudos do campo da educação; c) destacar as principais contribuições da experiência, na ótica dos docentes-autores e dos estudantes, e o impacto para a construção de sua identidade profissional; d) evidenciar as repercussões da experiência para o aperfeiçoamento das concepções e práticas docentes dos autores.

A pesquisa realizada é de natureza construtivista, perspectiva epistemológica que não concebe o conhecimento como proveniente nem das estruturas internas do sujeito nem dos objetos constituídos, *a priori*, exteriormente ao sujeito, e sim como construção compartilhada de pessoas, normalmente influenciadas por fatores sociais e culturais, para atribuir sentido às situações nas quais se inserem (Guba; Lincoln, 2011). Assim, os resultados das investigações "não são descrições do 'modo como as coisas de fato são' ou 'de fato funcionam' ou de algum estado de coisas 'verdadeiro'" (Guba; Lincoln, 2011, p. 14).

Em função disso, os sujeitos da investigação, pesquisador e pesquisados, foram parceiros da construção de sentidos. Os pesquisados foram sete docentes da Uneb, autores de artigos da *Série Práxis e Docência Universitária* (composta de quatro volumes), que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa. Desses, dois atuam em cursos de bacharelado e cinco em cursos de licenciatura, de departamentos da capital e do interior do estado da Bahia. No que concerne à formação inicial, dois em Pedagogia e Letras, dois em Letras, um em Engenharia Civil e um em Enfermagem. Quanto à titulação, cinco com doutorado e dois, à época, em processo de doutoramento, todos em Educação.

As estratégias de construção de dados assumidas nesta investigação foram a técnica documental (artigos publicados na *Série Práxis e Docência Universitária*) e a entrevista semiestruturada. Esses dados foram tratados mediante análise de conteúdo (Bardin, 2014).

Desenvolvimento profissional docente: aportes teóricos

O desenvolvimento profissional docente é entendido, neste estudo, como uma perspectiva particular de formação que remete a um processo no qual os professores,

enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, p. 21).

O investimento no desenvolvimento profissional docente envolve necessariamente projeto e busca no âmbito pessoal, mas, por outro lado, deve ser proposto pelas instituições num contexto democrático. Nos processos de gestão e de planejamento coletivo, os docentes são concebidos como “capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (Imbernón, 2001, p. 48). Esse contexto envolve, ainda, condições dignas de trabalho, políticas de valorização da docência e processos formativos que tomam como base os desafios e as necessidades dos próprios docentes.

O desenvolvimento profissional docente tem como atributo essencial o engajamento, a implicação e, portanto, a reflexão dos docentes. O termo *reflexão*, segundo Abbagnano (2007, p. 986), significa “ato ou processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações”. Assim, a reflexão e a problematização do contexto de ensino-aprendizagem configuram-se como caminhos essenciais para o desenvolvimento profissional, nos quais os docentes são protagonistas. Assim, as experiências formativas, “quanto mais aproximam as condições de formação com as de trabalho, mais poderão ter sentido e significado nos contextos em que atuam” (Cunha, 2016).

A reflexão, para Korthagen (2009), envolve diversos níveis de aprofundamento. No nível mais superficial, o docente problematiza o ambiente, o contexto no qual se insere sua prática; no nível subsequente, há o questionamento das próprias crenças; e, no mais profundo, ele questiona sua identidade e missão. Assim, conforme Perrenoud (2002), ao exercitá-la, o docente é convocado a clarificar as suas próprias intenções e seus mecanismos essenciais, bem como a aprender com a experiência, levando em conta as conquistas, descobertas e limitações, o que converge para a (re)construção do saber profissional.

Todavia, a reflexão que potencializa o desenvolvimento profissional docente não pode ser essencialmente individual. As situações problemáticas enfrentadas em sala de aula, assim como as posturas e práticas, precisam ser submetidas à análise crítica e à discussão coletiva na busca de referenciais do campo da educação que possam contribuir para a compreensão do contexto relacional, das crenças e teorias implícitas envolvidas. É no confronto com outros pontos de vista que o trabalho docente pode ser compreendido, ganhar força e se transformar.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas inovadoras – especialmente aquelas de natureza construtivista e emancipatória, que rompem com o ensino essencialmente transmissivo, baseado na lógica da racionalidade técnica, e que apostam no protagonismo e no desenvolvimento integral dos estudantes – são resultado de processos críticos e corajosos de reflexão sobre a prática docente, muitas vezes intuitiva. Essa reflexão é provocada pelo discernimento autocrítico, pelo juízo de

outros docentes, que desempenham o papel de “amigos críticos” (Loughran, 2009), e pelas atitudes dos estudantes proporcionadas por esse *ethos* emancipador e comprometido com a formação de profissionais autônomos, investigativos, reflexivos e éticos.

Cabe destacar, entre os seus atributos essenciais, aqueles que concorrem para a transformação das práticas pedagógicas em experiências formativas: o comprometimento com o desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, socioafetivas e tecnológicas; a resignificação de atitudes e valores; a adoção de uma perspectiva dialética de relação entre teoria e prática; a aposta em relações de colaboração e respeito mútuo entre docente e estudantes e dos estudantes entre si (Freire, 1987; Perrenoud, 2002; Trillo, 2000; Zabalza, 2000).

A experiência formativa articula três elementos fundamentais: a experiência, a formação e a transformação da subjetividade dos sujeitos por ela tocados, afetados. Assim, como afirma Larrosa Bondía (2011, p. 7),

de fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são *locus* da produção experiencial, que precisa ser potencializada pelos docentes na contemplação das necessidades discentes, dos elementos que emergem das relações na sala de aula, da reflexão e construção de sentidos e saberes, de naturezas diversas, na perspectiva de integrar todas as dimensões do sujeito.

A reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional: testemunhos de experiências dos docentes

Durante a entrevista, o potencial da reflexão sobre a própria prática para fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional docente fica bastante evidente quando se verificam as conquistas e mudanças percebidas pela maioria dos participantes, tanto a partir da narrativa escrita quanto da narrativa oral. A principal conquista realizada pela quase totalidade dos participantes remete a um reconhecimento autêntico e profundo da pessoa do estudante, como denota o testemunho:

Com esse trabalho eu tive a oportunidade de conhecer melhor os alunos. Muitas vezes você não conhece o sujeito que está ali. [...] com esse trabalho eu tive que fazer um exercício da escuta e eu criei vínculos afetivos. (Relato oral – P3).

É uma grande conquista reconhecer que os estudantes são pessoas portadoras de histórias de vida, necessidades, sentimentos, projetos pessoais e, portanto, não são seres sem luz, sem vontade, meros receptáculos de teorias e técnicas que se pretende sejam colocadas em prática a partir do seu ingresso no contexto profissional.

Se essa compreensão é válida para qualquer nível de ensino, é mais ainda para o superior, cuja missão precípua é formar profissionais que, por definição, são sujeitos autônomos, competentes, responsáveis, éticos, que se constituem como tais vivenciando ambientes formativos que proporcionem a experiência do protagonismo, a liberdade e a percepção de serem respeitados como pessoas.

Essa aprendizagem construtiva foi resultado do desequilíbrio sociocognitivo que, em sentido metafórico, assemelhou-se a um abalo sísmico de grandes proporções, da crença generalizada dos docentes de que os estudantes (à semelhança dos trabalhadores de fábrica) não merecem confiança e de que, para assumirem as tarefas, precisam ser submetidos a controle heterônomo sistemático. Essa desconfiança corrói a autoestima e a motivação dos estudantes para investirem na aprendizagem construtiva e gera, consciente ou inconscientemente, reatividade, animosidade nas relações e descompromisso (Guirado, 1996), situação que denota a interferência dos docentes na manutenção daquelas atitudes (dos estudantes) que lhes desagradam.

Outra conquista do processo reflexivo dos participantes da pesquisa, expressa nas narrativas escritas ou orais, foi a compreensão da importância do trabalho coletivo e colaborativo, seja dos estudantes entre si, seja dos docentes com seus pares. O clima colaborativo, dialógico e construtivo potencializa a reflexão, “não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino” (Imbernón, 2005, p. 14). Ademais, como enfatizam Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 249), ele é relevante, pois

[...] oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores veem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores e com as estruturas das escolas e os sistemas educacionais.

Assim, cabe destacar mais essa conquista do processo reflexivo vivido pelos docentes participantes da pesquisa, que se colocaram mais dispostos a romper a solidão pedagógica (Isaia, 2006), reconhecer suas fragilidades, que não são só suas, e aprender com elas a partir da troca, ao mesmo tempo compreensiva, solidária e crítica, por isso mesmo transformadora de si e de suas práticas formativas.

O reconhecimento de fragilidades e lacunas para o exercício da docência, assumido em âmbitos e níveis variados entre os participantes, foi uma importante conquista desse processo reflexivo por boa parte deles:

O maior desafio foi fazer uma mediação que garantisse a participação de todos os estudantes. Qual a dificuldade? Mediar a fala dos alunos na sala. [...] Você tinha que achar um tempo para essa negociação [...]. (Relato oral – P3).

A adoção dessa prática implicou em modificação em relação às minhas práticas anteriores, meus pressupostos. [...] Eu achava que era dono do planejamento de curso, que eu tinha que chegar lá e cumprir o que eu determinava [...]. (Relato oral – P4).

A autocompreensão acerca de suas lacunas, incongruências, pressupostos equivocados e do não saber é condição fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois retira o docente do pedestal, do lugar de dono

inquestionável da verdade, que distancia o estudante e desqualifica o seu saber e o seu potencial como autor e gestor do próprio crescimento pessoal e profissional. Esse reconhecimento dos participantes é uma “qualidade pedagógica” (Kelchtermans, 2009) que impulsiona o desenvolvimento profissional docente, pois só é possível aprender e mudar quando se compreende e assume as necessidades formativas. Isso indica um salto de qualidade nesse desenvolvimento, pois denota a concepção emancipatória sobre o papel do docente e do discente.

O potencial da reflexão sobre a própria prática para fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional docente foi expressamente assumido pela quase totalidade dos participantes:

A experiência possibilitou ressignificação de muitos pressupostos e práticas dos docentes envolvidos na proposta. Isso foi para todos nós um momento de formação muito importante, porque a gente estava ali também revisitando nossas ideologias, práticas [...]. Depois dessa prática, eu vi que o lugar da formação é lugar de reflexão, de produção de experiências [...]. (Relato oral – P4).

[...] é uma mudança que venho vivendo porque eu era muito impositiva [...] fui formada na imposição, não me lembro de professor negociando comigo as coisas, então eu reproduzia esse papel de professora. (Relato escrito – P5).

Os testemunhos corroboram a perspectiva, assumida por diversos autores (Esteves, 2012; Korthagen, 2009; Perrenoud, 2002), de que a prática reflexiva é fundamental para que os docentes compreendam a si mesmos, o mundo à sua volta e, dessa forma, aperfeiçoem o seu fazer político-pedagógico. Em outros termos:

[...] a reflexão permite transformar o mal-estar, as revoltas e os desânimos em problemas, os quais podem ser apresentados e talvez resolvidos com método. [...] a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. (Perrenoud, 2002, p. 57).

Nesse sentido, os participantes, num processo de tateamento, foram avançando para o nível de reflexão, apontado por Korthagen (2009, p. 55) como mais profundo ou nuclear, de questionamento sobre a identidade e a missão da própria docência, que “se refere à inspiração pessoal do professor, aos seus ideais, aos propósitos morais do professor”.

Esse processo de avanço em direção à reflexão profunda foi provocado pelo *feedback* dos pareceristas e organizadores da *Série Práxis e Docência Universitária*, como reconhecido por diversos participantes, tanto no encontro presencial como no virtual, quando narravam verbalmente, de forma mais espontânea, as práticas relatadas por escrito e eram questionados, entre outros aspectos, acerca dos pressupostos e das repercussões na construção da identidade profissional dos discentes e na sua própria. Esse processo contribuiu para o avanço da reflexão na narrativa escrita das práticas e revelou que, nesse processo dialogado, investigativo, problematizador, os autores avançaram do primeiro nível de reflexão – aquele do contexto da prática – para outros níveis mais profundos (comportamento, competências, crenças, identidade e missão) apontados por Korthagen (2009).

O nível de reflexão relacionado às crenças e aos pressupostos foi expressamente assumido por três participantes no contexto da entrevista, momento em que eles

revelaram algumas das crenças que foram desequilibradas, como as seguintes: a homogeneidade dos estudantes, em outros termos, o não reconhecimento das individualidades, e a perda de controle do processo de ensino-aprendizagem, gerada pela inovação.

O nível de reflexão que coloca em questão a identidade pessoal e profissional do docente foi atingido pela maioria dos participantes. Alcançar esse nível é fundamental para o processo contínuo de desenvolvimento profissional, pois a identidade, configurada mediante um conjunto de elementos, como um vocabulário, “receitas”, um “programa” e um saber legítimo, a partir das experiências de vida e trabalho socialmente reconhecidas, portanto com forte componente biográfico, estrutura os discursos e as práticas sociais especializadas (Dubar, 1997; 2006). Isso implica colocar em questão essas bases internalizadas, as certezas historicamente construídas sobre a docência adequada, as discrepâncias entre o pensar, o sentir e o agir no processo de ensino-aprendizagem, o que gera desconfortos. Todavia, como enfatiza Korthagen (2009), ultrapassar as fronteiras da zona de conforto, na qual se sentem familiarizados e seguros, e convocar seus estudantes a fazê-lo é inevitável, pois o verdadeiro desenvolvimento profissional inclui riscos, entre os quais o de perder a própria identidade profissional e o de ter de reconstruí-la em novas bases, com mais consciência da influência das fontes emocionais e volitivas na sua atuação.

No que concerne ao último e mais profundo nível de reflexão, aquele sobre os objetivos essenciais, a utopia e a missão docente, constatamos que foi contemplado, explicitamente, por apenas um participante:

Investimento em formas novas de implicação dos estudantes na sua formação profissional [...] eu não consigo fazer a mesma disciplina, com a mesma forma, sempre quero encontrar algo que possa empolgar a turma, para envolvê-la, para se desafiar a fazer [...] um trabalho dessa natureza me reafirma essa compreensão que o processo formativo dos componentes curriculares deve ter como princípio a inventividade, o envolvimento dos estudantes em algo que eles tenham que cumprir, de modo que as relações entre o conhecimento profissional e a vida estejam cada vez mais próximo um do outro. (Relato oral – P5).

Esse depoimento aponta, de forma subjacente, indícios de uma nova identidade docente que se preocupa com o crescimento pessoal e profissional dos estudantes e, em sintonia, assume como missão, em outros termos, como seu desafio, promover o engajamento deles de forma consciente, com sentido e desejante.

Considerações finais

Refletir sobre a missão docente é pensar num horizonte mais largo, aparentemente utópico e solitário, que se tece nas relações experienciadas no processo de ensino-aprendizagem com os discentes, cujo sentido, gradativamente, vai se afirmando, ganhando consistência para si próprio e se tornando referência para outros docentes inquietos com sua própria prática.

A discussão desses resultados coloca em relevo elementos importantes para a compreensão da formação pedagógica, especialmente na perspectiva do

desenvolvimento pessoal e profissional docente assumido numa abordagem holística, integradora e dialética, cujo eixo estruturante é a problematização e a reflexão profunda sobre a própria prática.

A reflexão profunda, contemplando diversos níveis, é uma atitude e uma competência que se aprende e se desenvolve no processo de debate crítico com os pares ou amigos críticos. Nesse sentido, é possível inferir que a aprendizagem processual da competência reflexiva profunda e o desenvolvimento profissional docente podem ser potencializados por políticas mais gerais e por iniciativas institucionais que promovam o compartilhamento e a problematização de narrativas críticas de experiências pedagógicas.

Nesse sentido, a constituição de espaços de publicação e socialização das narrativas reflexivas sobre a própria prática é fundamental, pois, raramente, os docentes, de forma espontânea, sistematizam suas práticas (Cunha, 2005; Flores, 2009), o que é reafirmado pelo depoimento a seguir:

[...] Assim que eu percebi a potência de pesquisa eu comecei a publicar. Fiz meu primeiro investimento e publiquei na série. Tem que ter algum lugar que eu registre [...] para depois não cair no esquecimento [...]. (Relato oral – P6).

Em síntese, a reflexão profunda e o desenvolvimento profissional docente se alimentam mutuamente, especialmente quando ela, que integra todas as dimensões do sujeito, é provocada pelos pares e pelos gestores, na perspectiva da formação de cidadãos e profissionais autônomos, competentes, humanistas, reflexivos e éticos. Em outros termos, a relação entre a reflexão sobre a própria prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente envolve alto grau de implicação subjetiva.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2014.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, M. I. A aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, M. F.; SANTOS, O. S. (Orgs.). *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: UFTPR, 2016.

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

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Portugal: Porto, 1997.

DUBAR, C. *A crise das identidades sociais e profissionais: a interpretação de uma mutação*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2006.

ESTEVEES, M. Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto, Portugal: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, C.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. A. M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Unicamp, 2011.

GUIRADO, M. Poder e indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 57-71.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. *Qualidade de ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2005.

ISAIA, S. M. A. Solidão pedagógica [Verbetes]. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária*. Brasília: Inep: RIES, 2006. v. 2, p. 373. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2009. p. 61-98.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

LARROSA BONDÍA, J. L. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LOUGHRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

MIRANDA, D. L. *De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas: desafios para os docentes universitários*. 2018. 165 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/08/De-Pr%C3%A1ticas-Pedag%C3%B3gicas-Inovadoras-%C3%A0s-Experi%C3%Aancias-Formativas-Dayse-Lago-Final.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2002.

POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009.

SÉRIE Práxis e Docência Universitária: chamada de artigo. 2018. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/eduneb/praxis8>>. Acesso em: 21 out. 2019.

TRILLO, F. (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

116

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 13, jan./jul. 2000.

Sandra Regina Soares, pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e coordenadora do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (Dufop).

soaessandraregina@gmail.com

Dayse Lago de Miranda, doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), é professora assistente nessa universidade e membro do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (Dufop).

dayselago@gmail.com

Recebido em 30 de julho de 2019

Aprovado em 5 de setembro de 2019