



A Prática Pedagógica Colaborativa: Pesquisa-ação em um Curso de Administração

Sofia Maria de Araújo Ruiz¹  Raimunda Abou Gebran² 

¹ Universidade Federal do Mato Grosso

² Universidade do Oeste Paulista

RESUMO

Este artigo apresenta o processo e os resultados de uma pesquisa-ação colaborativa com docentes do Curso de Administração de uma universidade pública. O objetivo centrou-se em analisar a prática pedagógica colaborativa na educação superior, investigando suas dificuldades/limitações e seus avanços, bem como o contexto no qual ela ocorre. A questão que se pretendeu responder foi se havia possibilidades de desencadear um processo de repensar a prática docente a partir de ações colaborativas num grupo com características de trabalho individualizado, visando à melhoria qualitativa no processo formativo dos alunos e dos docentes. A pesquisa caracterizou-se como pesquisa qualitativa e foram utilizados como procedimentos entrevistas semiestruturadas com os participantes, análise documental, especificamente do projeto pedagógico do curso, dos planos de ensino, para identificar as concepções de educação e se existiam registros de trabalho coletivo; por fim, foram realizados encontros com os docentes para reflexão crítica sobre a ação colaborativa. Os caminhos metodológicos proporcionados pela pesquisa-ação crítico-colaborativa apontaram que, embora a formação de um trabalho colaborativo seja um percurso conquistado em longo prazo, esta se constituiu em uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, que os docentes participantes mostraram durante as reflexões ser possível e ser necessário. Espera-se que os caminhos metodológicos proporcionados pela pesquisa-ação crítico-colaborativa possam contribuir com a análise da prática docente e, como consequência, uma oportunidade de aprendizagem profissional; pois, a partir do envolvimento dos participantes, seja construído um trabalho mais consistente e comprometido, com vistas à melhoria do processo educativo e formador.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior. Pesquisa-ação. Prática pedagógica coletiva. Trabalho colaborativo.

Correspondência ao autor

¹ Sofia Maria de Araújo Ruiz

E-mail: smarui413@hotmail.com

Universidade Federal do Mato Grosso,
Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/6841584317037405>

Submetido: 15 ago. 2018

Aceito: 05 dez. 2018

Publicado: 17 dez. 2018

 [10.20396/riesup.v5i0.8653174](https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653174)

e-location: e019016

ISSN 2446-9424

Checagem antiplágio



Distribuído sobre



The Cooperative Pedagogic Practice: Action-research in a Business Administration Course

ABSTRACT

This article presents both the process and results from a cooperative action-research with Business Administration Course teachers from a public university. The action-research aimed at reviewing the cooperative pedagogic practice in college education, and it investigated its difficulties/restrictions and its advancements, as well as the context of its occurrence. The discussion on the issue addressed the existence of possibilities of unchaining a process to rethink the teaching practice based on cooperative actions in a group that features individualized work, for improving the quality of the process that prepares students and teachers. The research was defined as a qualitative research and, accordingly, partially structured interviews with participants, documental review, specifically related to the course pedagogic project and teaching plans were used as procedures. These procedures helped to identify the education concepts and the possible existence of records for collective work; finally, meetings were held with teachers to discuss the cooperative action. The methodological paths provided by the cooperative and reviewing action-research pointed out that, while putting together a cooperative work takes a long time to be achieved, it meant a feasible professional development and learning opportunity, that participant teachers, during the discussions, considered a required activity. The methodological paths provided by the cooperative and reviewing action-research are expected to be able to help with the review of the teaching practice and, accordingly, an opportunity of professional learning; since, starting from the participants' engagement, a more consistent and dedicated work should arise, for the purpose of improving the educational and preparation process.

KEYWORDS

College education. Action-research. Collective pedagogic practice. Cooperative work.

La Práctica Pedagógica Colaborativa: Investigación-acción en un Curso de Administración

RESUMEN

Este artículo presenta el proceso y los resultados de una investigación-acción colaborativa con docentes en un Curso de Administración de una universidad pública. El objetivo se centró en analizar la práctica pedagógica colaborativa en la educación superior, investigando sus dificultades/limitaciones y sus avances, así como el contexto en el que ocurre. La cuestión que se pretendió responder fue si había posibilidades de desencadenar un proceso de repensar la práctica docente a partir de acciones colaborativas en un grupo con características de trabajo individualizado, buscando la mejora cualitativa en el proceso formativo de los alumnos y de los docentes. La investigación se caracterizó como investigación cualitativa y fueron utilizados como procedimientos entrevistas semiestructuradas con los participantes, análisis documental, específicamente del proyecto pedagógico del curso, de los planes de enseñanza, para identificar las concepciones de educación y si existían registros de trabajo colectivo; por fin, se realizaron encuentros con los docentes para reflexión crítica sobre la acción colaborativa. Los caminos metodológicos proporcionados por la investigación-acción crítico-colaborativa apuntaron que, aunque la formación de un trabajo colaborativo es un recorrido conquistado a largo plazo, ésta se constituyó en una oportunidad de aprendizaje y de desarrollo profesional, que los docentes participantes mostraron durante las reflexiones ser posible y necesario. Se espera que los caminos metodológicos proporcionados por la investigación-acción crítico-colaborativa puedan contribuir con el análisis de la práctica docente y, como consecuencia, una oportunidad de aprendizaje profesional; pues, a partir de la participación de los participantes, se construye un trabajo más consistente y comprometido, con miras a la mejora del proceso educativo y formador.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior. La investigación-acción. Práctica pedagógica colectiva. Trabajo colaborativo.

Introdução

A ideia do desenvolvimento do trabalho colaborativo vem sendo defendida e ganhou nova força como possibilidade para romper com as dificuldades institucionais. Na educação não é diferente, pois ela é entendida como um modo de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os estudantes e a transformação das instituições de ensino em autênticas comunidades de aprendizagem. Inúmeras pesquisas apontam que a cultura colaborativa pode se constituir em uma proposição para romper o isolamento dos professores mediante à construção de um processo que propicie o trabalho compartilhado, demandando projetos que envolvam os docentes em encontros para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos.

A universidade, como instituição social, é capaz de projetar e atuar na construção da sociedade que ela deseja ter. O conhecimento, objeto de trabalho dos profissionais da educação, precisa ser orientado pela sua própria lógica, suas necessidades e seus compromissos e deve também garantir como objetivo os princípios de formação, criação, reflexão e crítica da autonomia e da legitimidade do saber.

Como parte da realidade histórico-sócio-cultural, a universidade - por sua própria natureza - é o local de encontro de culturas diversas, de visões distintas de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição. A contramão de sua constituição é que ela seja um lugar para a dominação de pessoas, de classes e de concepções políticas, quando então a característica da universidade é ser um lugar de fortalecimento das estruturas e de dinâmicas coletivas.

Para essa mudança, o ensino superior no Brasil deve passar por uma revolução silenciosa, assim denominada por Schwartzman (2000), enfrentando alguns desafios, tais como: democratização do acesso à educação superior, por meio do desenvolvimento de políticas diferenciadas de acesso e distribuição de oferta para diferentes grupos étnico-sociais; diferenciação da oferta, que garanta a qualidade (aprimoramento e difusão) dos novos cursos/programas, bem como das novas modalidades de ensino e a qualificação dos docentes, com a expansão em direção à formação continuada, principalmente na relação professor/conhecimento/aluno.

Mudar essa prática não é tarefa fácil, porque a ação pedagógica que vise a uma articulação em torno de um projeto de curso requer o trabalho coletivo. Sendo assim, é necessário que o docente dialogue com seus pares, planeje em conjunto, exponha suas condições de ensino, discuta a aprendizagem dos e com os estudantes e a sua própria formação; sua atuação ultrapassará os limites da sua disciplina e será possível interpretar a cultura e reconhecer o contexto em que se dá o ensino e no qual sua produção acontece.

A prática colaborativa tem merecido discussões e pesquisas, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 - desafia as instituições de ensino a

construir coletivamente um projeto norteador, registrado em documento formal, que deve ser revisto periodicamente, avaliando e estipulando novas metas, a fim de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo.

Embora a ideia do trabalho colaborativo tenha sido defendida ao longo da história da humanidade, nos tempos mais recentes, essa prática ganhou nova força e é apresentada como possibilidade para estimular a formação profissional docente, principalmente nas instituições de ensino superior, nas quais predomina a prática pedagógica individualizada, fato que não contribui com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, por não oportunizar a troca de experiências entre os pares.

No entanto, essas práticas não são numerosas e nem fáceis de se constituírem como autênticos trabalhos colaborativos, pois esbarram-se nos fatores organizacionais, históricos, culturais e pessoais. Tardif e Lessard (2005, p. 187) destaca que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Perante tal situação, surgiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa, para compreender melhor como é que acontecem as práticas colaborativas, bem como quais fatores facilitam e ou limitam essa prática. Sendo assim, a pesquisa-ação visou transpor o trabalho fragmentado e disciplinar para uma prática reflexiva integrativa, objetivando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e o autodesenvolvimento dos profissionais envolvidos, cujo objetivo foi compreender a prática pedagógica colaborativa como processo crítico-reflexivo na ação docente de professores e coordenadores de um Curso de Graduação em Administração, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Espera-se, com este estudo, estender a reflexão desta prática a outros grupos docentes e servir de subsídio para futuros trabalhos de aperfeiçoamento dos docentes.

A Ação Docente na Educação Superior

As transformações pelas quais o cenário universitário passa exigem grandes mudanças em relação à docência nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois essas deixaram de ser apenas um bem cultural e passaram a ser um bem socioeconômico, no qual um maior número de pessoas tem acesso e são vistas como um recurso para desenvolvimento social e econômico do país.

O sistema de educação superior, as universidades em particular, precisa lidar cumulativamente com os problemas velhos e novos e os desafios como, por exemplo, a tão desejada autonomia das universidades, garantida no Art. 207 da Constituição Federal de 1988. Somando-se a isso, atualmente a educação superior no Brasil contempla um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas, com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

No que tange especificamente ao ensino, até bem pouco tempo, valia a tese: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional saberia fazer. Nesse processo, o docente ocupava o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem dá a última palavra, quem dá nota. No entanto, ao rever o paradigma que sustenta esse esquema, a aprendizagem não tem papel relevante.

Quando a ênfase é dada à aprendizagem, altera o papel central do sujeito que passa a ser desempenhado pelo estudante, o qual constrói seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores; pois, para Arroyo (1998, p.155) a educação deve ser “universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano”.

Assim, é necessária a superação de um ensino pautado no paradigma conservador, marcado pela objetividade, fragmentação, verbalismo e memorização. Essa visão de ensino transmite aos estudantes conhecimentos e conteúdos desvinculados de sua realidade social e o docente assume-se como detentor único do conhecimento, enquanto ao aluno, cabe a função de ouvir todo o conhecimento transmitido, memorizá-lo e reproduzi-lo posteriormente, por meio das avaliações (CORRÊA; BEHRENS, 2014). O ‘novo’ espaço escolar exige uma escola e uma sala de aula com vida, que proporcione espaços de vivência reais para a juventude que a frequenta (CORRÊA; BAHRENS, 2014), completam esses autores.

Com a superação do paradigma conservador, emergem paradigmas inovadores que refletem uma nova organização social, pautada pela sociedade do conhecimento e da informação, reflexos de uma avançada Terceira Revolução Industrial, que requer um professor que atue como um mediador entre o conhecimento elaborado pela sociedade e o conhecimento a ser produzido (BEHRENS, 1999).

Nesse processo, nunca estático e sempre permanente, o papel do docente torna-se mais dinâmico, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos ou depositário do saber. Cunha (2007) reforça que é importante que o estudante atue como protagonista de sua própria formação, cuja aprendizagem adapte-se à ordem dos acontecimentos que têm sentido espaço-temporal para os educandos.

Por consequência, essa mudança exigiu e ainda exige uma ruptura com a condição tradicional do docente, e uma reflexão que pode colocar esse profissional em outros patamares, ou seja, a profissionalidade docente. Nessa perspectiva, o docente constrói a profissionalização e sua identidade profissional rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

Essa formação supõe que seja desenvolvida em contextos colaborativos comprometidos com o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade. Isso

implica em aprender continuamente de forma colaborativa, aprender mediante a reflexão individual e coletiva, aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social, planejamento conjunto de atividades educativas. Para tanto, torna-se necessário abandonar o individualismo e habilitar-se da predisposição da reflexão crítica da própria prática educativa.

A reflexão sobre a prática pedagógica Schön (1997, 2000), como estratégia para a melhoria da ação docente, valoriza a formação dos docentes universitários, o desenvolvimento de seus saberes e, conseqüentemente de seus alunos, a universidade como espaço de intercâmbio de conhecimentos e práticas; além de obstruir o trabalho solitário.

De acordo com Papi (2014) a experiência vivida por meio das trocas em ambientes sociais e culturais é elemento crucial para a construção da identidade do professor, considerando que sua história de vida está relacionada à história do contexto em que está inserido, o que permite compreender como se constrói e reconstrói a maneira pessoal e profissional, das experiências vivenciadas.

Wachs (2010, p. 2) ressalta que “elaborar uma reflexão sobre a identidade docente pode representar apenas uma recordação de acontecimentos e nem sempre uma reflexão sobre a práxis educativa”. Contudo, a partir de um olhar mais atento, reflexivo sobre sua prática e do outro inicia-se o processo necessário para a construção da identidade.

De acordo com Faria e Souza (2011, p. 3), “a identidade se revela como invenção e não descoberta é um esforço, uma construção”. O ato dessa construção dá-se a partir do movimento de busca e de interiorização reflexiva de suas práticas e do outro, transformando-se e adequando-se para uma construção sem marcas de experiências negativas vivenciadas a partir do social.

Em suma, a profissionalização docente potencializa-se no exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada ao processo constante de estudo, de reflexão-ação-reflexão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com seus pares.

Culturas Colaborativas na Educação Superior

Na educação, os elementos que distinguem uma cultura de colaboração são: a existência de metas partilhadas, a implicação dos professores na tomada de decisões, a possibilidade de um trabalho conjunto e as oportunidades de aprendizagem dos professores favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

A cultura de colaboração, longe de ser algo formalmente organizado, se caracteriza por invadir o trabalho cotidiano em todos os seus momentos, pormenores, e manifestações, sejam eles racionais ou afetivos, representando como que uma "forma de vida". No entanto, essas culturas não surgem espontaneamente de uma espécie de "fluxo de combustão

emocional; elas como os bons casamentos, devem ser criadas e alimentadas", precisando de apoio e facilitação externos (HARGREAVES, 1992, p. 226).

As culturas colaborativas são mais compatíveis com a possibilidade de desenvolver currículos adequados às necessidades dos contextos locais, permitindo aos docentes participarem ativamente na construção do conhecimento profissional e aos estudantes do conhecimento significativo.

Favorece também um clima de abertura, sinceridade e apoio mútuo entre colegas, pois essas práticas colaborativas também evidenciam que a mudança é possível sempre que se construam determinadas condições nas instituições, como a autonomia, transformando-a mais aberta e participativa, reflexiva e capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores envolvidos, nomeadamente alunos e docentes.

A resposta para tais problemas encontra-se no profissionalismo interativo e em uma visão de formação de docentes como um processo contínuo, ao longo de toda a carreira. Só assim, as decisões conjuntas poderão atingir uma reflexão crítica acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e como ensinam; pois, o trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade mais compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Com relação ao desenvolvimento profissional dos docentes, Nóvoa (2002) também defende a prática pedagógica colaborativa como estratégia para gerar competências, ao apontar que para desenvolver as três famílias de competências, os docentes têm que – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. No entanto, o autor ressalta que esse processo não é uma prática individualizada, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio dos grupos e de equipes de trabalho.

Não se implanta uma cultura colaborativa da noite para o dia - não existem atalhos fáceis - pelo contrário, nesse processo aparecem falhas e fracassos também. A simples existência da colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração, pois a balcanização, a colaboração confortável e a ação conjunta artificialmente fabricada podem se instalar nesse processo (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Nas culturas balcanizadas, os professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas - geralmente os que trabalham mais próximos - o que pode conduzir a uma comunicação ineficiente, a caminhos diferenciados e a descontinuidade das ações, proporcionando o surgimento de disputas internas.

Já a colaboração confortável trata da colaboração com o foco no imediato, de curto prazo. Essa colaboração não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática. As ações conjuntas artificialmente fabricadas são vistas como um dos primeiros passos necessários

para a construção de culturas colaborativas com foco e com profundidade, pois trata-se de uma forma de garantir ações conjuntas momentâneas.

No que diz respeito ao processo educativo, a pesquisa ação colaborativa tem sido usada para a formação continuada de professores (FERNÁNDEZ-DIAZ; CALVO; RODRIGUEZ-HOYOS, 2014), para a avaliação formativa da prática docente (HARRISON, 2013) e para a política de colaboração entre a universidade e a escola (CHEN; CLARKE, 2014), entre outras aplicações relacionadas à resolução de problemas no ambiente da instituição escolar.

A pesquisa colaborativa é relevante para a transformação da realidade de professores, configurando-se como:

[...] espaço para autoconhecimento e para novas produções; como contexto de empoderamento, mas também, e centralmente, como espaço de criticidade dos diferentes modos de ser profissional, de pensar e agir, na relação com outros; dos modos como entendem seus papéis na atividade com base em experiências sócio-históricas acadêmicas e políticas (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011, p. 299-300).

Nesse processo, na ação colaborativa todos os envolvidos têm vez e voz e estão envolvidos em “[...] possibilidades de tomada de riscos para a visão negociada, motivada pelo desejo de transformação, de produção de novas visões, crenças teóricas e práticas. [...] também, questionamentos relacionando dialeticamente práticas a teorias e a interesses a que servem [...]” (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011, p. 301).

Em resumo, é importante que as instituições com seus docentes desencadeiem a cultura colaborativa, descortinando a possibilidade de construir um processo de formação continuada, que vise ao desenvolvimento da ação pedagógica colaborativa, repensando a forma de convivência que propicia aos educadores a possibilidade de criar situações favoráveis de desenvolvimento de futuros profissionais com conhecimentos e habilidades em área específica, mas também no aspecto afetivo-emocional e nas atitudes e valores, proporcionando formação condizente com as finalidades propostas pela educação superior.

Metodologia da Pesquisa

Para superar os problemas apresentados, ou seja, a qualificação pedagógica e tornar o docente reflexivo sobre sua prática, Lima (2002) acredita que podem ser articulados projetos os quais envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos.

Atendendo à proposição deste estudo, levou-se à pesquisa-ação com abordagem qualitativa, a qual é voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades (THIOLENT, 1988).

Além disso, a pesquisa-ação estimula a participação das pessoas envolvidas na pesquisa e abre o seu universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e vida dos envolvidos. Buscam-se as explicações dos próprios participantes que se situam, assim, em situação de investigador. Trata-se de uma estratégia constituída de ação educativa e que promove o autodesenvolvimento para uma iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha (THIOLLENT, 1988).

Os caminhos metodológicos proporcionados pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, que vem sendo utilizada na educação como estratégia de grande utilidade para enfrentar problemas ou dificuldades, contribuem com a análise da prática docente e, como consequência, uma oportunidade de aprendizagem profissional; pois, a partir do envolvimento dos participantes, constrói-se um trabalho mais consistente e comprometido, com vistas à melhoria do processo educativo e formador.

Como a pesquisa-ação exige ações de pesquisa mais complexas e não apenas um levantamento de dados, fez-se necessária a aproximação ao grupo a ser pesquisado, visando conhecer seu contexto, gerar confiança para a aceitação em desenvolver a pesquisa. Esse processo inicial envolveu conversas com a coordenação/direção e a participação da pesquisadora em reuniões de colegiado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados diferentes procedimentos de coleta de dados, sempre observando e atendendo a metodologia da pesquisa-ação, a fim de entender a realidade na qual os docentes estão inseridos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a participação de 19 docentes, com roteiro previamente elaborado, que objetivou conhecer o perfil dos participantes: quem são os docentes, quais são suas formações e experiências, como é sua atuação profissional e seus entendimentos sobre a ação pedagógica. Também foi realizada uma análise documental do Curso de Administração, para identificar qual a concepção de ensino e de aprendizagem dos participantes e quais objetivos eram propostos para o curso. Nesse sentido, foram analisadas atas de reuniões de colegiado de curso e de reuniões departamentais, os planos de ensino e o Projeto Pedagógico do Curso, tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, com a finalidade de identificar o perfil do profissional em Administração que a IES pretende formar. Considerando a proposição da pesquisa-ação foram realizados encontros de estudos, discussão e reflexão sobre a problemática da pesquisa. Decidiu-se que os encontros ocorreriam quinzenalmente e em dois momentos, de acordo com a disponibilidade dos docente. Foram realizados 11 encontros os quais foram filmados com o grupo pesquisado, para identificar e discutir os problemas prioritários / dificuldades que esses profissionais enfrentam na sua prática docente. Esses dados foram condensados em um diário, utilizado para análise das condições observadas/registradas.

Análise dos Dados

Para a análise dos dados levou-se em consideração os resultados obtidos nas entrevistas, na análise documental e nos encontros da pesquisa-ação, que foram organizados nas seguintes categorias: 1) Perfil e trajetória profissional dos docentes participantes, 2) Potencialidades e fragilidades da ação docente no curso de Graduação em Administração; 3) Avanços e entraves vivenciados no trabalho coletivo pelos participantes.

O Perfil e a trajetória profissional dos participantes

Considerar o perfil dos participantes é fundamental para conhecer o contexto no qual se processa a educação superior.

Quanto ao gênero, 08 eram do sexo feminino e 11 do masculino. Nesse curso de graduação, não predominava a feminilização docente: “uma missão digna para mulheres” como critica Pimenta (2001, p.29), pois a docência é vista como uma profissão maternalista – uma extensão do papel de mãe. Considera-se a necessidade de reflexão sobre a inserção da mulher nesses espaços formativos.

Com relação a sua formação, os dados apontaram 16 docentes graduados em Administração, os demais (03) com outras graduações. A pesquisa também revelou que 05 docentes fizeram especialização em Docência no Ensino Superior e 01 em Orientação Pedagógica a distância. Todos eram mestres, em sua maioria em Administração/Gestão, apenas dois realizaram Mestrado em Educação. Dos participantes, 06 já concluíram o doutorado e 07 estavam cursando programas de doutorado.

A maior parte dos entrevistados havia ingressado pouco tempo na instituição pesquisada, pois 12 deles tinham menos de 03 anos de trabalho na universidade. Isso indica que muitos estavam em adaptação e em estágio probatório. Todos tinham dedicação exclusiva com jornada de 40 horas semanais.

Em relação à preparação para a docência, alguns responderam que tiveram disciplinas no Mestrado, outros fizeram curso de Especialização em Docência no Ensino Superior. Quando questionados sobre a realização de cursos formação pedagógica continuada nos últimos três anos, quatro respondentes disseram que não fizeram, os demais realizaram ou tinham intenção de realizar um curso preparado pela Instituição, cuja participação é obrigatória para os professores em estágio probatório. Esse curso - com duração apenas de três dias, é realizado uma vez por ano pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade. Conforme o relato dos entrevistados, como não havia uma preocupação com a sua preparação, com sua integração na Universidade e nem com a formação continuada, os docentes recém ingressados afirmaram:

“abandonados à própria sorte” e “aprendem na raça” a dar aulas:

- *Quando entrei na Instituição, não tive nenhum curso de preparação para ser docente... aprendi na vontade. Não tive esses cursos de metodologia do ensino. No começo tive dificuldades. Eu não sabia qual era a proposta do curso, não tinha noção da estrutura curricular, quais eram as matérias e os professores das disciplinas. Não houve uma preparação...*

- *Aqui ninguém te ensina a dar aulas...eu não sabia como planejar a aula... nem como usar o datashow... aprendi na raça.*

- *Minhas primeiras aulas foram terríveis.*

Considera-se que os cursos de Administração exigem conhecimentos teóricos sobre gestão, processos, planejamento, além de um maior envolvimento com a comunidade. Contudo, essa formação não deve se restringir apenas aos saberes disciplinares.

Os saberes baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, denominados por Tardif (2002, p. 49) de saberes experienciais, não são oriundos da formação nem dos currículos. São saberes práticos que constituem “a cultura docente em ação” e que, aliados a outros saberes, traduzem a profissionalidade docente, os quais se desenvolvem a partir do *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real). Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, que são validados do saber ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais (TARDIF, 2002).

Alguns dos entrevistados já tiveram experiências docentes em diferentes níveis da escolarização antes de atuar na universidade pesquisada. A maioria ingressou na docência do ensino superior em instituições privadas. Essas experiências foram compartilhadas durante os encontros como uma oportunidade de aprendizagem, pois comentaram que a cultura nas instituições privadas é diferente da universidade pública no sentido da relação com os alunos, professores e coordenação.

Foi solicitado aos entrevistados que destacassem três opções que eram utilizadas e que contribuíssem para o desenvolvimento do seu trabalho como docentes. As leituras por conta própria é um dos meios mais utilizados para o desenvolvimento profissional do grupo pesquisado, seguido pela experiência de trabalho. O terceiro fator é o intercâmbio com os colegas, o qual é caracterizado como um pilar para a profissionalização docente, pois é na interação que se estabelece entre os docentes que pode transformar a prática de sua profissão. Quando questionados como se dava esse processo, os entrevistados responderam que de maneira informal, muitas vezes com os mais experientes, com mais tempo de instituição. Todavia, o intercâmbio com os estudantes é apontado por apenas 05 participantes da pesquisa.

Os dados apontaram a falta de interação entre os pesquisados para a constituição desse repertório de saberes, bem como a centralização do ensino nesses docentes, sem que haja uma articulação planejada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo, cuja formação continuada poderia ser promovida por meio dessa interação.

As instituições de ensino superior, ao falharem nessa construção de cultura colaborativa, faz com que os docentes tornem-se dependentes de iniciativas isoladas e pouco sistemáticas/organizadas. Essas são pautadas pela informalidade e espontaneidade, o que coloca em risco o próprio projeto formativo institucional (ou do curso). Para promover, verdadeiramente, culturas colaborativas na educação superior, cabe as IES melhorar o processo de socialização dos novos docentes, pois são nesses contextos que os jovens profissionais professores aprendem a caminhar de maneira colaborativa e não isolada, cujos reflexos impactarão no desenvolvimento dos milhares de alunos que têm e terão ao longo de sua carreira profissional, ressalta Lima (2002).

Outra característica identificada, é que os docentes pesquisados eram jovens, iniciando na docência universitária e também na instituição pesquisada, ou seja, em processo de formação inicial, o que torna necessário empoderá-los de diferentes saberes, a fim de contribuir com a ação pedagógica deles.

Imbernón (2009, p.34-35) ressalta que:

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos.

Assim, o diálogo entre os docentes é a solução fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática profissional, pois a constituição de um trabalho coletivo favorece a socialização dos saberes e, conseqüentemente, uma nova cultura profissional que passa pela produção de saberes e incorporam uma prática pedagógica autônoma da profissão docente. Ressalta-se que não deve ser um diálogo de espontaneidade e informalidade apenas, mas um processo conduzido por uma orientação intencional ao diálogo e que, deve ocorrer a partir da gestão acadêmica do curso.

As potencialidades e as fragilidades da ação docente no curso de Graduação em Administração

As ações desenvolvidas pelos docentes têm a sua origem, maioritariamente, nos seus processos de pensamento, os quais, por sua vez, são afetados pelas suas ações, que emergem dos saberes docentes. Com o intuito de identificar esses pensamentos, traduzindo-os em concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPC), os planos de ensino, as atas de reuniões de colegiado de curso e de departamento foram utilizados como instrumentos de análise documental, comparados às Diretrizes Curriculares Nacional do Curso de Administração.

Esses documentos também foram utilizados para reconhecer as potencialidades e fragilidades da ação docentes dos pesquisados que com as entrevistas e a pesquisa-ação

mostraram os caminhos pedagógicos percorridos para formar o profissional administrador dessa IES.

Primeiramente, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (2010) caracterizava o curso como semestral em dois turnos (diurno e noturno), sendo ofertadas 120 vagas distribuídas nesses dois períodos. Propunha a formação de administradores em vários campos de atuação e o egresso “não deverá compreender só o como fazer, mas o porquê fazer”. Isso revela a preocupação em apenas formar profissionais para o mercado de trabalho, pois:

... as competências e habilidades direcionam as atitudes do profissional durante sua atuação profissional, compreendendo inclusive a posição esperada e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como administradores, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e acesso e domínio das informações relativas às estruturas produtivas e organizacionais em curso. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, 2010, p. 10)

O profissional formado no curso de graduação em Administração pela FAeCC/UFMT deverá estar apto a atuar como gestor empreendedor com visão estratégica de futuro, na consolidação de seu próprio negócio, ou em cargos executivos, de direção, gerência, coordenação, supervisão, chefia, em empresas de diversos portes (pequenas, médias e grandes), naturezas (comercial, industrial, de serviços) e áreas (públicas, privadas e terceiro setor), atuando como gestor de políticas organizacionais que envolvam conhecimentos e habilidades específicas da área de administração. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, 2010, p.14).

Levando-se em consideração a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a missão da educação superior é definida em oito finalidades e, dentre elas, está a de estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico, o pensamento reflexivo, formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, ou seja, ultrapassa a formação de profissional e deve preocupar-se com a formação do cidadão.

Sobre a organização do trabalho dos docentes, eram previstas reuniões de colegiados de curso com frequência semanal, ou extraordinariamente, quando necessário. Nessas reuniões deverão ser “promovidas reflexões sobre a estrutura curricular, ementas, conteúdos programáticos, cronogramas e sistemáticas de avaliação, demandas e solicitações discentes, entre outros interesses do curso” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, 2010, p. 7).

As reuniões de colegiado departamental aconteciam uma vez por mês ordinariamente para que fossem realizadas “discussões e decisões a respeito do ensino, extensão, pós-graduação e pesquisa”. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, 2010, p. 7).

Os planos de ensino reforçam o objetivo do Projeto Pedagógico do Curso de Administração e a concepção reduzida de educação superior voltada apenas para o trabalho, como é apresentado nos objetivos gerais das disciplinas:

Prover o aluno de conceitos e metodologias e habilidade essenciais que lhe auxiliará a compreender e solucionar problemas relacionados ao dia-a-dia das organizações [...] (Plano de Ensino 02, 2013)

Dotar o discente de conhecimentos gerais de custos empresariais [...] (Plano de ensino 04, 2013)

Oportunizar e dinamizar o processo de gestão de marketing, branding, logística, comunicação, comercialização e comercialização em ambientes corporativos [...] Plano de ensino 05, 2013)

Dotar o discente de conhecimentos gerais da matemática financeira [...] de capacidade de expressar-se matematicamente com clareza, precisão e objetividade na disciplina [...] (Plano de ensino 06, 2013).

Ao analisar as concepções de educação, de ensino e de aprendizagem que os participantes têm, é possível interpretar como os pesquisados interagem com os estudantes, como atuam pedagogicamente, como refletem na e sobre a ação pedagógica dos docentes e, finalmente, como refletem sobre a reflexão-na-ação, o que fomenta a evolução e o seu desenvolvimento profissional.

Fica evidenciado que as concepções assumidas pelos docentes nos documentos revelam um pensamento reducionista em relação às possibilidades de atuação deles, pois pretendem formar apenas profissionais para o mercado de trabalho.

Ainda apresentando os dados dos planos de ensino, no campo denominado “Procedimentos de ensino”, no qual os docentes apresentam as técnicas, recursos e avaliação, a técnica mais utilizada é a “aula expositiva”. Em todos os planos, os itens são apresentados em tópicos e não há descrição de como serão realizados, também não há separação entre técnicas, recursos e avaliações, por exemplo, a avaliação será “avaliação de aprendizagem sem consulta de material específico” (PLANO 04, 2013).

Vasconcellos (2000) explica que:

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 35).

Não há indícios de que o planejamento é uma ação reflexiva realizada com os envolvidos (docentes e discentes). Também não constam ações que podem promover a interdisciplinaridade ou de multidisciplinaridade, nem de ementas convergentes. O planejamento das aulas é baseado em ensinar conteúdos isolados o que não favorece o desenvolvimento do aluno numa integração complexa dos saberes.

Durante as entrevistas, os docentes também foram questionados sobre as dificuldades/limitações encontradas na prática da docência. As respostas foram bastante

diversificadas, desde a sobrecarga de trabalho à dificuldade de inovar a prática pedagógica. Mas muitos apontam que o desinteresse dos alunos é um dos maiores problemas enfrentados.

- Eu acho o interesse dos alunos pelo conteúdo, eles têm preguiça de ler, eles têm preguiça de pensar... Ainda os mais velhos (alunos) estão conscientes da necessidade... Eles se dedicam mais, mas os mais novos não tem interesse em estudar.

- A falta de interesse do discente, pois a gente prepara a aula, perde noite, trabalha no final de semana, deixa de fazer alguma coisa da vida pessoal e se depara com o aluno desinteressado... isso me deixa triste. Sempre colocamos a culpa no outro (aluno)... Isso é debatido de maneira informal, pelos corredores, antes das reuniões. Você dá uma aula para uma turma de 30 alunos com 15 na sala. Isso desanima...

O desinteresse dos alunos também foi refletido durante os encontros:

- Eu sou dois professores (referindo-se aos períodos diurno e noturno) eu fico na sala de aula, mas parece que você não existe... fico buscando estratégias para chamar a atenção dos alunos [...].

- Eu rezo antes de ir para a sala para que eu seja iluminada, para que eu consiga tirar esse pessoal da internet, do sono [...]

Já a equipe gestora apontou que as atividades de direção/coordenação limitam o tempo para preparar as aulas:

- Se houvesse um maior envolvimento de todos com o todo seria mais fácil para executar as atividades.

- A avalanche de atividades não deu a oportunidade de começar a pensar nas minhas aulas... a falta de tempo para me dedicar (à docência)... isso atrapalha a preparação das aulas.

- Eu preciso organizar mais meu tempo... por exemplo, eu tenho que me dedicar uma tarde para preparar minhas aulas... Eu delego, mas as pessoas não querem a responsabilidade.

Outra fragilidade apontada pelos docentes, tanto nas entrevistas quanto nas reuniões, é que não há uma discussão sobre a atribuição das disciplinas, pois conforme os relatos, os docentes novos e substitutos ficam com as disciplinas que sobram:

- O professor tem uma ementa a cumprir para um público que foi dado para ele.

- Tem professor que é dono da disciplina, não há uma discussão para verificar qual disciplina o professor mais se identifica.

Nessas falas, fica evidenciado que o trabalho colaborativo poderia minimizar essas dificuldades apontadas pelos participantes, uma vez que a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada na interação que se estabelece entre os próprios docentes na prática de sua profissão.

Durante as entrevistas, quando questionados se realizavam trabalho coletivo alguns justificaram que trocavam experiências de maneira informal; outro argumentou que a participação nas reuniões de colegiado era um trabalho coletivo; também que realizavam

grupo de pesquisa com alguns docentes, além do seminário temático que tem o envolvimento de um grupo de professores.

Foi solicitado que fizessem um relato de como eram compostos esses grupos de pesquisa/extensão. Os entrevistados relataram que faziam convites para aqueles colegas com os quais tinham mais afinidade/proximidade, cujas linhas de pesquisa eram similares.

Lima (2002, p.39) explica que o caráter imediato e concreto dos acontecimentos em ambientes universitários faz com que a troca de informações seja limitada e, como consequência, mostram-se mais inclinados para trocar entre si “narrativas atóricas e não reflexivas”. Diferentemente, na ação pedagógica colaborativa, a responsabilidade pelos processos de ensino e de aprendizagem é partilhada e as decisões são tomadas conjuntamente. No início da pesquisa, embora existisse a predisposição para a instalação de culturas colaborativas, identificou-se a predominância, no grupo, da cultura balcanizada, pois eles se agrupam de acordo com seu perfil (formação, idade, tempo na instituição) e seus interesses (projetos de extensão, produção científica).

A balcanização produz uma comunicação ineficiente; além disso, os grupos trilham caminhos diferenciados, podendo gerar disputas, conflitos e o fortalecimento da departamentalização do ensino. Esses fatores inibem a ação pedagógica colaborativa e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Os avanços e entraves vivenciados no trabalho coletivo pelos participantes

A pesquisa não ocorreu conforme seu planejamento, tendo em vista a ausência de 07 professores que concordaram em participar do grupo de pesquisa e logo após ingressaram em programas de doutorado. Ela também foi interrompida pelos recessos e greves. Ressalta-se que as principais dificuldades para a realização da pesquisa-ação foram a baixa e não frequente participação dos docentes, agravada pelos recessos e pelas greves, a falta de apoio da coordenação e chefe do departamento, que estavam participando de programas de doutorado e não participaram efetivamente das reflexões e não se empenharam para que a pesquisa fosse um momento de reflexão, de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional.

Esse comportamento do grupo pesquisado induz a inferir que a maioria não atribuiu sentido e importância ao trabalho colaborativo. E, embora tenha havido uma grande dificuldade em reunir o grupo, alguns participantes não desistiram da execução da pesquisa e fizeram vários relatos positivos. Eles apresentaram várias ações realizadas e que seriam realizadas em decorrência da pesquisa.

Os docentes do curso pesquisado (muitos participantes da pesquisa-ação), já tendenciavam para a implantação de um trabalho coletivo; pois, nas reuniões de planejamento da disciplina denominada Seminário Temático, esses docentes se preocuparam em refletir

como melhorar a participação dos alunos e a aprendizagem, como realizar um trabalho interdisciplinar com o envolvimento de todos, também se preocuparam em realizar um trabalho mais integrativo, compartilhando as informações (presentes e ausentes).

Outro avanço - desencadeado pela pesquisa-ação foi a retomada da discussão do regimento interno do curso. Nesses encontros foram discutidas as concepções de educação, de ensino e de aprendizagem e as atribuições e responsabilidades dos docentes.

A identificação da necessidade da formação continuada foi um ponto relevante e definiu-se que seria formada uma comissão estratégica, cuja finalidade seria promover ações de formação pedagógica permanente para os docentes do curso.

Esses momentos de interação e reflexão podem ser considerados como resultado positivo da pesquisa-ação, uma vez que oportunizou a mudança de percepção em relação à atuação docente dos participantes.

O processo como um todo revelou a predisposição para o desenvolvimento de culturas colaborativas, conforme os relatos dos docentes:

- *“O trabalho coletivo seria se todo o Departamento trabalhasse na construção de uma aula numa mesma linha...”*

- *“A proposta é essa... uma construção coletiva para pensar em atividades interdisciplinares e/ou multidisciplinares, como tentamos fazer com os seminários temáticos.*

- *“Eu acredito que teríamos que mudar a cultura... as disciplinas teriam que ser colocadas na mesa... Temos que mudar o estilo de gestão... estamos no sistema do manda e obedece...”*

Buscando estabelecer uma linha de trabalho coletivo, foram elencadas as seguintes ações:

- a) Conhecer diferentes metodologias para tornar as aulas mais atrativas;
- b) Rever a carga horária e trabalho do grupo, pois os cursos EaD estavam ocupando grande parte do tempo dos docentes, além das aulas presenciais e de outras atividades desenvolvidas pelo grupo;
- c) Promover a formação pedagógica continuada;
- d) Reelaborar o projeto pedagógico do curso;
- e) Saber atuar pedagogicamente com as diversidades dos acadêmicos.

Como alerta Anastasiou (*apud* CUNHA, 2007), a reflexão é um elemento fundamental e essencial no projeto pedagógico que se estrutura, se organiza e se efetiva. O desafio é sistematizar ações que garantam a construção e efetivação desse PPC, oportunizando o avanço dessas intenções em reais práticas pedagógicas que sejam alicerçadas nas mudanças de saberes adquiridos pela equipe institucional.

[...] O desafio está também na sua operacionalização, uma vez que o *habitus* de atuação tradicional, isolada, individualizada da grade continuará presente na ação do professor que irá atuar no novo projeto proposto. Por isso, a decisão de mudança

deve ser consensual e coletiva, envolvendo professores e estudantes, que precisam associar-se e fazer acontecer o novo projeto (ANASTASIOU *apud* CUNHA, 2007, p. 49).

Outra ação propositiva revelou-se quando os docentes se reuniram em grupos para promover a integração das disciplinas. Os grupos discutiram as possibilidades de articulação entre teoria e prática perante a dinâmica de mudanças da sociedade, bem como as oportunidades da efetivação da pesquisa, como forma de aprendizagem. No último encontro, os participantes relataram que esses momentos de reflexão oportunizou um novo olhar para a ação pedagógica deles.

- Esses encontros permitiram que nós aprendêssemos muito... com as reflexões e sua contribuição fez com que nós tivéssemos um novo olhar para nossa prática pedagógica, nos despertou para a necessidade de utilizarmos diferentes metodologias.

- Sua participação foi muito importante para todos nós... seus questionamentos fizeram com que nós refletíssemos e buscássemos alternativas para melhorar nosso trabalho. Criamos a semana pedagógica, melhoramos a metodologia do nosso seminário, retomamos nosso regimento... vamos trabalhar as alterações do Planejamento Pedagógico do Curso... aprendemos muito com você aqui.

Os docentes fizeram algumas sugestões para que as reflexões continuassem e que pudessem garantir a formação contínua deles:

- Depende muitos de nós professores exigirmos uma política de aperfeiçoamento permanente... Temos que nos mobilizar junto à Pró-reitoria de Graduação, junto ao Instituto de Educação.

Em depoimento, os docentes disseram que sentiam a necessidade de reescrever o Projeto Pedagógico do Curso e que a pesquisa despertou o interesse pela prática pedagógica colaborativa, a qual já estavam colocando em prática e já era percebida nas aulas pelos alunos. Também sugeriram a criação de um fórum de discussões *on-line* para que o grupo pudesse interagir, discutir questões pedagógicas e proporcionar a formação continuada dos docentes da instrução.

Chama-se a atenção sobre a fragilidade, especialmente do ponto de vista institucionalizado, de trabalho colaborativo em um curso de Administração. Uma vez que a área da administração pauta-se por elementos como gestão, planejamento e cultura organizacional, e esses podem ser considerados pressupostos para a institucionalização da cultura do trabalho colaborativo. O próprio perfil do profissional da área traz consigo a competência de trabalhar colaborativamente, em equipes, participando da elaboração e implementação de projetos.

Encerrando estas reflexões, é necessário destacar que os docentes ainda precisam buscar os saberes profissionais, de forma permanente e coletiva, os quais contribuirão com a construção articulada dos processos de ensino e de aprendizagem, visando não só a formação de futuros administradores, mas também de cidadãos capazes de transformar a sociedade.

Considerações Finais

A reflexão apresentada neste artigo tem o propósito de refletir sobre o trabalho solitário na educação superior, o qual entrava o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das instituições de ensino em autênticas comunidades de aprendizagem.

No decorrer desta pesquisa, procuramos responder se havia possibilidades de desencadear um processo de repensar a prática docente a partir de ações colaborativas num grupo com características de trabalho individualizado, visando à melhoria qualitativa no processo formativo dos estudantes.

Os resultados apontaram a ausência de coletivismo, caracterizando uma diversidade de subgrupos baseadas numa relação de coleguismo por afinidades - formação, tempo de docência na instituição, proximidade de espaço físico. Além disso, demonstraram a fragilidade na formação dos futuros administradores, a qual é agravada pela falta de participação dos estudantes no desenvolvimento do trabalho docente.

Na percepção dos docentes pesquisados, o desenvolvimento profissional é garantido principalmente por meio de leituras por conta própria e muitos ignoram que a aprendizagem docente pode ser proporcionada pelo intercâmbio com os colegas de trabalho e seus estudantes.

Diante à reflexão colaborativa, o grupo de estudo percebeu a necessidade de desenvolver o trabalho coletivo e suas contribuições à prática pedagógica gerando, inclusive, a necessidade de mudanças no planejamento pedagógico do curso e o desenvolvimento de recursos digitais interativos.

Este trabalho foi bastante produtivo por vários motivos: apoio da direção da faculdade pesquisada, interesse de um bom número de professores pela pesquisa que participaram de forma sincera e verdadeira e a metodologia adotada que proporcionou um envolvimento significativo com os participantes.

Em síntese, o desenvolvimento da prática pedagógica colaborativa é um processo complexo, conquistado a longo prazo e que necessita ser despertado nos contextos educacionais. No entanto, é uma oportunidade de se instalar também o processo de formação continuada dos profissionais da educação superior com vistas à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por fim, recomenda-se que a pesquisa-ação crítico-colaborativa seja incentivada entre os docentes pelos dirigentes das instituições de ensino superior, a fim de banir a fragmentação do ensino, para que seja incorporada como um processo de formação continuada e, principalmente, que vise à melhoria da qualidade da educação superior.

Há de se considerar que a melhoria da atuação profissional, necessária em todo processo educativo, é formada pela interação que se estabelece entre os próprios docentes, pois eles aprendem uns com os outros, permeados pelas relações. Nesse processo, os profissionais tendem a se apoiar em uma reflexão crítico-colaborativa sobre sua prática, compartilhando problemas, fracassos e sucessos com os colegas, de modo a lhes permitir examinar suas teorias, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes.

Referências

- ARROYO, Miguel C. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. ISBN 9788532620279.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 de dezembro de 1996.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Rev. Bras. Est. Pedagóg.**, Brasília, v. 80, n. 196, p.383-403, set./dez. 1999.
- CHEN, Cheri; CLARKE, Matthew. The politics of collaboration: Discourse, identities, and power in a school-university partnership in Hong Kong. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education.**, v. 42, n. 3, p. 291-304, 2014.
- CORREIA, Barbara Raquel do Prado Gimenez; BEHRENS, Marilda Aparecida. Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 51-72. ISBN 9788532648358.
- CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. ISBN 9788530808303.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. ISBN 9788533621923.
- FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicol. Esc. Educ.**, v.15, n.1, p. 35-42, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>. Acesso em: 09 abr. 2018.
- FERNÁNDEZ-DIAZ, Elia; CALVO, Adelina; RODRIGUEZ-HOYOS, Carlos. Towards a collaborative action research in Spain to improve teaching practice. **Educational Action Research**, v. 22, n. 3, p. 297-410, 2014.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN 9788573076349.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009. ISBN 9788524907647.

HARGREAVES, Andy. Cultures of teaching: a focus for change. In: HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael G. (Ed.). **Understanding Teacher Development**. London: Cassell Villiers House, 1992.

HARRISON, Christine. Collaborative action-research as a tool for generating formative feedback on teacher's classroom assessment practice: The KREST project. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 19, n.2, p. 202-213, 2013.

LIMA, José Ávila. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002. ISBN 9789720348159.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, Elena Mabel Brutton; FERREIRA, Marcia Serra (Org.). **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal: EDUFERN, 2011.

NÓVOA, António. **Formação docente e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 199-218, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a11.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO. Cuiabá, MT, 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. **O Ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN 9788532626684.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005. ISBN 9788532631657.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988. ISBN 9788524911705.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. ISBN 9788585819071.

WACHS, Manfredo Carlos. As dinâmicas simbólicas e a (re) construção da identidade docente. **Teocomunicação**, v. 40, n. 2, p.192-212, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/viewFile/8069/5709>. Acesso em: 20 abr. 2018.