

# Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288  
v. 1, n.3, 2016

## Entrevista Interview



Ana Maria Iorio Dias

Professora Pós-doutora em Educação, pesquisadora da Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza.  
Contato: [ana.iorio@yahoo.com.br](mailto:ana.iorio@yahoo.com.br)

**RIFP<sup>1</sup>: Qual o seu percurso formativo até tornar-se professora?****Ana Maria Iorio Dias:**

Sou filha de imigrantes italianos, camponeses, que vieram ao Brasil fugindo dos destroços que a II Grande Guerra causou na Itália, sobretudo no sul, onde meus pais e irmãs residiam. A vida deles se modificou radicalmente com a convocação de meu pai para a guerra e, posteriormente, com a prisão dele pelos alemães, por um período de, aproximadamente, um ano e meio.

O retorno à Itália, após a fuga, foi difícil, e pior ainda a reconstrução do cotidiano, pois a Itália ficou arrasada social e economicamente. Por isso, meu pai resolveu acompanhar um grupo de amigos, e veio “tentar a vida” no Brasil: mais um período de dificuldades, além da adaptação em um país estrangeiro. Eu nasci muito tempo depois da chegada deles ao Ceará, filha temporã: minha irmã mais nova tinha treze anos.

Esses acontecimentos, que marcam o início de minha vida, tiveram e têm a sua importância na trajetória que decidi percorrer nos anos subsequentes. De um lado, eu comecei a perceber que pesava bastante não ter raízes nessa cidade, não ter ligações mais intensas com as famílias cearenses. Por outro lado, o fato de pertencer também a outra realidade, possibilitou-me uma leitura diferente (ainda que pautada em situações semelhantes em muitos aspectos), e, talvez, uma maior compreensão dos fatos culturais, históricos-sociais e políticos do meu país, e da minha cidade.

Assim, constantemente me via às voltas com situações, no mínimo engraçadas, de traduções mal formuladas por meus pais e irmãs: pelo fato de serem “parecidas” com o que falavam na Itália ou existirem, de alguma forma em seu vocabulário, determinadas expressões que ouviam ou liam eram mal interpretadas ou mal traduzidas e, por conta disso, não havia a compreensão do fato, do dito ou do feito. Em casa, eu era praticamente a “tradutora” nesses episódios de incompreensão de significados.

Um fato intrigante pude constatar, como aluna, foi que esses problemas também aconteciam na(s) escola(s) em que estudei. Professores e alunos, muitas e muitas vezes, não conseguiam se entender por estarem falando coisas diferentes com os mesmos termos ou a mesma coisa com vocábulos diferentes! O que acontecia tinha muita semelhança com o que eu vivenciava em casa, e eu me via “traduzindo”, para minhas amigas e/ou meus amigos de escola, o que os professores queriam dizer.

Cedo comecei a trabalhar com educação: no início, em escolas particulares, mas eu achava que o meu ideal se aplicava muito mais ao sistema público, e para ele dirigia os cursos, treinamentos, palestras e os serviços como voluntária; em 1984, quando fiz concurso para a Secretaria

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada por Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato, editores da RIFP.

de Estado de Educação do Ceará, finalmente(!) assumi meus trabalhos como psicóloga e professora em uma escola da rede estadual. Nessa unidade escolar, tive o privilégio de ter a oportunidade de trabalhar nos diversos níveis de ensino: na pré-escola, no 1º grau, no 2º grau (como eram chamados a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, respectivamente), sobretudo no Curso Pedagógico.

Trabalhar com as classes populares, poder prestar algum serviço, trocar experiências e conhecimentos, era algo fascinante para mim (e essa ainda tem sido a minha referência hoje, como professora universitária). Entretanto, foi onde pude constatar os chamados “distúrbios de ensinagem”, em contraposição aos “distúrbios de aprendizagem, pois muito do que era chamado "fracasso", ou diagnosticado como dificuldade do aluno, na verdade, se constituía em fracasso da escola em acolher o diferente do esperado.

Na maioria das vezes, esses erros não passavam de interpretações distorcidas, oriundos de uma concepção de aluno, tido como carente, subdesenvolvido, pouco inteligente, incapaz de aprender, desmotivado, dentre outros rótulos pejorativos. Alunos, com baixa autoestima, com desejos, saberes, necessidades, reprimidos, insatisfeitos, ignorados pela escola (senão rejeitados), mas que “teimavam” em ir à escola, resistindo a tudo e a todos, insistindo. Nesse contexto, além de todas as dificuldades tão bem conhecidas que os alunos e os(as) professores(as) de escolas públicas enfrentam, eu percebia que a comunicação, entre os diversos segmentos da escola, vivia constantemente “truncada”...

Mas a escola não estava (como ainda não está) preparada para receber alunos, sobretudo os das camadas populares, seja pela concepção “ingênua”, mecanicista, de aluno, educação, alfabetização, letramento, leitura, seja pela situação de sociedade capitalista em que vivemos, dividida em classes sociais antagônicas e em eternos e ríspidos conflitos de dominação desleal.

Mesmo assim, algumas teorias conseguem “furar” o cerco do capitalismo e do reducionismo educacional, transformando-se em “esferas contrapúblicas”<sup>2</sup>, atuando independentemente das políticas públicas, resistindo, procurando dar novos rumos à didática tradicional, modificando radicalmente a concepção de aprendizagem, desenvolvimento, conhecimento e linguagem...

Pode-se dizer que, atualmente, algumas escolas, ou melhor, alguns educadores, já se preocupam com o que acontece com o sujeito que aprende, considerando que esse sujeito, independentemente de sua condição econômica, social e cognitiva, aprende: deslocou-se o eixo da

---

<sup>2</sup> A esse respeito ver GIROUX, H.A. & McLAREN, P. - *Formação do Professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. in MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.) - **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994: 125-154. Apesar de, numa edição posterior (1996), os organizadores terem permutado a expressão para “contra as esferas públicas”, prefiro manter a primeira versão, considerando como pública a versão oficial de nossas autoridades, nem sempre - ou na maioria das vezes - coincidente com as nossas necessidades e com nossa realidade. Portanto, entenda-se a expressão “esferas contrapúblicas”, nesse caso, como a resistência que devemos ter/fazer aos ditames das políticas públicas governamentais - para o povo, mas não pelo povo.

aprendizagem do "como se ensina" para o "como se aprende". Ou seja: é para o aprendiz - sua realidade, seu saber, sua cultura e sua lógica - que se devem centrar as atenções dos professores, como verdadeiros educadores!

Para mim, o grande problema era (e continua sendo) o de que os alunos passam por nós, professores, e, na maioria das vezes, terminam o ano ou o semestre letivo, sem que tenha havido transformações no que se refere à efetiva compreensão dos conteúdos que lhes foram apresentados. Longe de serem, comodamente, considerados como demonstrações de "pouca inteligência" dos alunos e até de professores, como vimos, eles revelam que existem níveis (ou graus) de alfabetização e letramento, e que o movimento do indivíduo nesse processo é determinado pelas práticas sociais em que se engajar e por uma instrução escolar que analise, sistematize, organize o conhecimento a partir dessas práticas. Denotam, sim, que há problemas de interação entre professor, aluno e conhecimento(s)...

Pelo enfoque da Educação, considerada como o "trevo rodoviário" (parafrazeando Kramer, 1986: 30)<sup>3</sup>, que interligaria as diversas "facetas" envolvidas no processo evolutivo do letramento de um indivíduo e articulando com as pesquisas já realizadas nas áreas de Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Etnografia, Currículo, Formação Docente e Ensino, entendo que se pode contribuir para redimensionar o cotidiano em sala de aula, o trabalho pedagógico, compromisso e vivência de professores, de estudantes e de gestores.

Penso, também, que a minha história, os caminhos que percorri, auxiliam a compreensão do processo que desenvolvi até chegar onde cheguei, e é sempre para a realidade que pretendo "retornar" após cada estudo/pesquisa/ação concluídos - afinal, de que vale estudar, pesquisar tanto, mergulhar nas profundezas das correntes teóricas e da realidade, se não for movido(a) pelo desejo de contribuir, de alguma forma, para melhorar nossa maneira e nossa condição de ser, de viver, de ensinar, de aprender? É a necessidade de ser também sujeito de conhecimento, de estabelecer uma ação fundada no saber gerado no âmbito das demais ciências e na compreensão da realidade, que, para mim, torna-se um gostoso e permanente desafio... Mas, o que será do futuro dessa Academia se ela se mantiver nesse pedestal, sem o contato estreito com o mundo fora dela? - pois, como disse Berthold Brecht<sup>4</sup>, "a única finalidade da ciência" (e eu diria também de nossa atuação profissional), "está em aliviar a miséria da existência humana"!

No caminho percorrido, eu descobri segredos de vida, me envolvi na trama dos conceitos cotidianos e científicos: agora, tento desembaraçar os fios dessa trama, que dificulta comunicação,

---

<sup>3</sup> KRAMER, Sônia - *Alfabetização: Dilemas da Prática*. In KRAMER, Sônia (org) - **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Ed. Dois Pontos, 1986.

<sup>4</sup> BRECHT, Berthold. *A vida de Galileu*. In: **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 6, pág 165, 1991.

perturba aprendizagens e que me fascina, me convidando a desnudá-la, com a mesma paciência de Ariadne. Minha esperança e meu desejo é que os segredos desvendados nessa trajetória contribuam para fazer, pelo menos da escola, um lugar de aprendizagens significativas e de paixões... hoje continuo procurando compreender o que acontece dentro da escola, dentro da Universidade, mais especificamente, num Curso de Formação de Professores - busco, enfim, trazer informações colhidas e analisadas para o interior dessas realidades, para que nós, professores formadores de outros professores, possamos reestruturar currículos e nossas ações educativas.

Espero também colaborar para um processo de formação docente, seja para a Educação Básica, seja para a Educação Superior, que amplie a autonomia dos professores na solução de situações, problemas ou dilemas, analisando-os, construindo e ultrapassando as lacunas deixadas na formação inicial (que nunca poderá ser “completa”), na formação continuada (que ampliaria os horizontes estabelecidos na formação inicial, com o suporte na vivência profissional) e na autoformação, contribuindo para uma identidade profissional e pessoal, unindo teoria e prática de forma (mais) consistente, a partir de dimensões fundantes/determinantes.

### **RIFP: Quais os maiores desafios cotidianos e perspectivas futuras que os docentes (e os futuros docentes) terão que enfrentar?**

#### **Ana Maria Iorio Dias:**

Eis, de fato, um grande desafio: organizar a instituição educacional (na Educação Básica e na Educação Superior) e o ensino, de tal forma que a aprendizagem passasse a ser algo prazeroso e que, efetivamente, estabelecesse articulações com a formação do cidadão pleno (dando-lhe condições de intervir na realidade). É preciso, então, que se criem condições para essa formação não fique restrita aos aspectos técnicos, formais e passe a contemplar dimensões pedagógicas, sociais, éticas, estéticas e políticos, promovendo a conscientização crítica.

Esta perspectiva vai requerer, além de educadores afeitos à investigação e aos questionamentos quanto aos rumos da sociedade, que adotem e criem novas práticas pedagógicas, uma nova organização curricular permeável às transformações em curso, interdisciplinar, privilegiando a articulação teoria-prática.

Isso se aplica tanto à Educação Básica como à Educação Superior. No entanto, mais especificamente na Educação Superior, verifica-se que os docentes ainda são contratados por suas habilidades como pesquisadores. Contudo, ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, esses professores nem sempre apresentam os atributos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. Por isso a formação é importante e necessária, pois a docência no ensino superior exige um domínio de

conhecimentos a serem transmitidos por um professor e um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

A experiência por mim vivenciada em uma Pró-Reitoria de Graduação (2003-2007), no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Instituições de Educação Superior (IES) Brasileiras - ForGRAD (2004-2007) e no convívio em diferentes IES públicas e privadas, em mim despertaram uma paixão pelo estudo e pela pesquisa em relação à temática. Acredito que a docência nas IES precisa ser encarada de forma profissional e não amadoristicamente. Assim sendo, a pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar o pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de Educação Superior, articulando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

### **RIFP: O que dizer mais especificamente, então, da situação da formação docente para a Educação Superior no cenário brasileiro?**

#### **Ana Maria Iorio Dias**

As IES pouco se preocupam, mesmo em pleno século 21, com a formação pedagógica de seus professores, talvez acreditando que uma boa formação em pesquisa seria suficiente para a carreira universitária. O esforço e o empenho na dimensão pedagógica, a capacidade de interagir, o domínio do conteúdo pedagógico da matéria ou a capacidade de fazer o que hoje conhecemos como ‘transposição didática’ (que eu prefiro denominar de transformação didática) não contam quase nada nas promoções/progressões dos docentes.

Obviamente existem iniciativas pontuais, isoladas, que devem ser estimuladas e valorizadas, mas que, provavelmente, não representam, necessariamente, ações institucionais e entrelaçadas, de formação continuada e de acompanhamento, desde o ingresso dos docentes até o momento de sua aposentadoria.

Algumas IES, apresentam, em editais de concurso para docentes, uma determinação de que o(a) candidato(a) aprovado(a), uma vez admitido(a), deverá cursar a Disciplina de Didática do Ensino Superior (ou similares), no período de seu estágio probatório. Essas disciplinas, ou mesmo quando se tem alguns programas de formação, são ofertadas, na maioria das vezes, pela Pró-Reitoria de Graduação (ou similar), sem articulação com os demais setores das IES, como por exemplo, Pró-Reitorias de Pesquisa, de Pós-Graduação e/ou de Recursos Humanos/Gestão de Pessoas, sem articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional ou com o Projeto Pedagógico Institucional – ou seja, sem vinculação com as demais ações ou com as políticas institucionais.

A formação docente para a Educação Superior também não se faz por profissionalização acadêmica formal, em cursos de graduação, à semelhança de outras profissões existentes. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei No. 9394/96, de 1996, em seu Artigo 66, determina apenas que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” e admite que, mesmo essa exigência do título acadêmico, pode ser suprida com o reconhecimento de notório saber por uma universidade (Parágrafo único do Artigo 66).

Além disso, no Brasil, não há, ainda, uma política explícita de formação docente para a Educação Superior. A consequência disso é que, para ser professor de uma IES, supostamente basta ter o saber técnico!

Mas, onde fica a formação pedagógica para ser docente? Como articular o saber técnico com o saber ensinável e a ser ensinado, para que os estudantes compreendam melhor e mais significativamente o conteúdo e possam fazer as necessárias adaptações ao seu cotidiano, realidade e momento histórico-econômico-social em que vivem? Nesse caso, resta aos professores de IES a busca, por conta própria, de formação (na maioria das vezes, uma autoformação)...

Penso que refletir sobre esse movimento é trazer à cena o ofício e a identidade docentes e, ao mesmo tempo, lançar um olhar sobre a formação continuada desses professores na Educação Superior, proporcionar cidadania e competência na/para a atuação profissional – sobretudo se considerarmos a precariedade com que o docente que atua na Educação Superior (como atestam várias pesquisas) e a polêmica em torno do ato de ensinar x aprender.

Essas reflexões, desencadeando ações, podem nos conduzir à contribuição para uma formação docente para a Educação Superior que amplie a autonomia de professores na solução de situações, problemas ou dilemas, analisando-os, construindo e ultrapassando a autoformação e contribuindo para uma identidade profissional e pessoal, a partir de elementos determinantes na sua formação, unindo teoria e prática de forma (mais) consistente.

### **RIFP: É possível afirmar que a profissão docente é desvalorizada? O que fazer para mudar tal panorama?**

#### **Ana Maria Iorio Dias**

Certamente a profissão docente não é valorizada como o deveria ser. E isso não se refere à remuneração apenas, mas a condições efetivas de trabalho, seja em sala de aula (aqui entendida como um espaço de aprendizagem nas escolas, independente do conceito tradicional).

Em âmbito nacional, temos uma LDB (Lei 9394/96) que estabelece, em seu Art. 13, que os “docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No entanto, isso só se torna possível se as Instituições Educacionais possibilitam essas ações – os docentes, sozinhos, não conseguirão. Muitos sequer conhecem a Proposta Pedagógica da Instituição ou o(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s) em que lecionam, como também não existe uma política institucional de apoio/suporte (efetivamente) pedagógico a essas e às demais ações.

Temos também a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015, que estabelecem/definem “Diretrizes Curriculares Nacionais”, seja para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, ou para cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), como também para a formação continuada. Essa(s) Resolução (ões) trazem alguns avanços, como a formação em carreiras específicas (As IES devem estruturar os currículos de Licenciatura com identidade própria, as instituições contratantes também têm responsabilidade com a formação, etc); a articulação entre as dimensões teóricas e práticas da formação; uma boa reflexão sobre saberes docentes, para que haja um equilíbrio entre formação conceitual relativa ao desenvolvimento das matérias de ensino em disciplinas ou áreas curriculares e a formação didática e pedagógica geral e específica, previsão de outras atividades de formação, para além das disciplinas.

Também em nível nacional, contamos com a “Lei do Piso” (Lei nº 11.738, de 16/7/2008), para a Educação Básica – que surgiu com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, com destaque para a destinação de 1/3 de aula para programar atividades de estudos, planejamentos, formação e a remuneração (mínima) dos *profissionais da educação*: docência ou suporte pedagógico à docência (direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais), exercidas nas unidades de educação básica.

Nesse quadro, contudo, surgem inúmeras dificuldades de desenvolvimento dessas ações:



- o conceito de “prática”, em relação aos práticos e teóricos do campo profissional, em detrimento de conteúdos didáticos ou pedagógicos (notadamente nas áreas em que convivem Licenciatura e Bacharelado);

- o conceito de "flexibilidade curricular", constantemente associado à inexistência de "mínimos pré-estabelecidos";

- o desafio de não ceder à lógica de mercado;

- nas IES, ainda temos a estrutura de “Departamentos”, que impede maior responsabilidade, mais autonomia e maior visibilidade às instâncias organizativas e deliberativas dos Cursos de Graduação; falta, ainda, um projeto de efetiva integração com a Escola de Educação Básica;

- nas Escolas de Educação Básica, falta especificação, no PPP, por exemplo, da integração do trabalho do(a) estagiário(a) com o trabalho docente; ao mesmo tempo, falta serviço de recepção, acompanhamento e avaliação de estagiários por professores tutores, como tarefa da Escola na corresponsabilidade pela formação dos futuros profissionais;

- no plano político (geral), temos a precarização do trabalho docente (seja na Educação Básica ou na Educação Superior); políticas que desconhecem ou não se importam com a realidade da escola, sobretudo a escola pública, que não destoa da vida de seus usuários; redução dos problemas à gestão e ineficiência da escola, ou a impropriedades e irrelevância do currículo.

Nesse cenário, torna-se muito difícil o professor se revelar, no registro de suas competências e saberes, como organizador de uma pedagogia construtiva, garantidor do sentido dos saberes, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade (que existe em toda e qualquer turma) e regulador dos processos e percursos de formação.

O currículo também se mostra um desconhecido, indicando ausência de orientação institucional para inserção da prática pedagógica de forma articulada com o currículo no qual o(a) docente se insere. A atividade de ensino exige uma série de saberes, conteúdos, conhecimentos teórico-práticos, métodos de investigação tanto da área específica como da área pedagógica, e precisam ser articuladas com a integralização / com o desenho curricular no qual se situa essa ação docente.

Mas ainda acredito na escola, que, ao meu ver, é e deve continuar a ser reconhecida como espaço insubstituível de acolhimento - igualitária e livre de preconceitos, para permitir que seus usuários conheçam sua cultura, possam analisar a sociedade, adquiram instrumentos para a crítica, a reflexão e para a solução de problemas para a realidade que os cerca.

Na Educação Superior, predomina o pragmatismo, quando se deveria ter uma formação/profissionalização... Dessa forma, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, quando da sua formação, do que propriamente incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje.

Por isso, também, é tão importante proporcionar uma reflexão sobre aspectos que dizem à ação docente e, conseqüentemente à qualidade do ensino, à profissionalização, formação inicial, continuada e contínua como compromissos cognitivos, pedagógicos, éticos, estéticos, dentre outros. O professor é aquele que transforma e articula os saberes dos educandos com os saberes produzidos social e culturalmente pela humanidade, para que eles progridam no mundo do trabalho, pois, apesar de não lhe fornecer todas as ferramentas, pelo menos o prepara para enfrentar as múltiplas demandas e vicissitudes sociais.

**RIFP: Como as TICs tem impactado na prática docentes dos professores? Qual o papel da formação inicial e continuada docente perante essa ferramenta?**

**Ana Maria Iorio Dias**

Percebe-se que há necessidade de várias ações, nos diferentes âmbitos, para que se possa implementar, em tempo hábil, uma política nacional de desenvolvimento profissional docente, pois no Brasil, de fato, ainda não existe essa política explícita de formação docente.

As TICs compõem um aspecto importante nessa definição de políticas e de formação (inicial, continuada, contínua). Mas a epistemologia se constitui num poderoso instrumento poderoso para a análise do processo didático, constituído por docente, discente e saber. Como as TICs podem auxiliar esse percurso que o docente faz em direção a uma atuação mais consistente do ponto de vista pedagógico – e não somente sob o aspecto técnico-específico?

Não podemos, entretanto, permanecer com as exigências que culminam por acirrar velhos dilemas da formação docente, como superestimar o saber científico frente à capacidade de ensiná-lo, ou de transformar o saber sábio em algo ensinável, o peso relativo dado às funções de docência e aos critérios de ingresso, promoção e valorização acadêmicos, associados ao compromisso e a motivação institucionais em relação à docência.

É preciso favorecer a implementação de uma sistemática de apoio didático-pedagógico ao docente, mediante o acompanhamento e incentivo a documentação e divulgação de ensaios didáticos, pedagógicos e tecnológicos passíveis de uso no redimensionamento da gestão da sala de aula, na atualização curricular e avaliação do processo de ensino, redimensionando-a no cotidiano e nas inter-relações que se estabelecem entre os docentes, técnicos, gestores e estudantes e seus desafios profissionais.

Mas a docência não pode ser vista em oposição à investigação, pois é preciso também que investiguemos a nossa docência para melhor atuarmos como docentes. Ou seja, é preciso considerar a docência como uma área de atuação, de reflexão e de pesquisa, tanto quanto a área na qual o(a)

docente obteve formação profissional – esse talvez seja o primeiro passo para a profissionalização da docência.

Torna-se necessária uma ação institucional mais incisiva e consistente que não subestime, banalize ou marginalize a pedagogia, ou a ação pedagógica, e que acompanhe o(a) professor(a) em seus diversos momentos de experiência ao longo de sua carreira docente, desde o ingresso – e aborde as diversas fases pelas quais passa no seu desenvolvimento como docente, contemplando o domínio de instrumentos e métodos em determinados contextos, fruto da experiência e da aprendizagem; competências, habilidades, atitudes e comportamentos (que constituem a profissionalidade docente) no trabalho com os seus estudantes; (re)aprender as necessidades que derivam das rápidas transformações e inovações tecnológicas do mundo do trabalho.

Os professores têm consciência da importância desses momentos de formação, e sabem que, sozinhos, não conseguirão muito.

A pesquisa realizada também revelou que currículo pode ser considerado um desconhecido, pois as respostas dadas nos indicaram a ausência de orientação institucional para inserção da prática pedagógica de forma articulada com o currículo da área na qual o(a) docente se insere. A atividade de ensino exige uma série de saberes, conteúdos, conhecimentos teórico-práticos, métodos de investigação tanto da área específica como da área pedagógica, e precisam ser articuladas com a integralização / com o desenho curricular no qual se situa essa ação docente.

A ação docente acaba sendo algo solitário, quando deveria ser mais solidário, coletivo, compartilhado. Sozinhos, os docentes buscam soluções para as situações-problema vividas no seu cotidiano. Portanto, uma formação docente que se pretenda ser contínua deve também desenvolver práticas colaborativas, pois o(a) professor(a) precisa de muita ajuda para desenvolver um bom trabalho, ao mesmo tempo em que deve resguardar e potencializar a identidade docente na perspectiva de seu desenvolvimento profissional.

Reafirmo que a docência é uma profissão para cujo exercício é necessária formação específica, já que exige bem mais do que o conhecimento de um conteúdo específico. As atividades inerentes à docência envolvem relação professor-aluno, questões metodológicas, planejamento (de aulas, de curso, curricular), utilização de novas tecnologias no ensino, elaboração e implementação de instrumentos de avaliação, participação na elaboração do projeto pedagógico do curso, revisão curricular, articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social e profissional, participação em processos avaliativos internos e externos, para citar apenas algumas ações em que a dimensão pedagógica está diretamente presente.

## **CURRICULUM VITAE**

Pós-Doutorado em Educação pela UnB (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência Universitária e Inovações Pedagógicas).

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduação em Psicologia, pela UFC.

Professora Associada 4 da UFC. Professora (aposentada) permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da UFC, na linha de pesquisa sobre Educação, Currículo e Ensino, e colaboradora (sem vínculo) do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Linha de Pesquisa sobre Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo e Inovação; Formação e Desenvolvimento Profissional Docente; Ensino e Aprendizagem; Oralidade, Leitura e Escrita.