

TRABALHO E EDUCAÇÃO E O SABER/FAZER DOCENTE: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DA FORMAÇÃO EM ATIVIDADE NO CURSO DE DESIGN UEMG/UBÁ

Custódio Jovêncio Barbosa Filho¹
Carlos Augusto Veggi de Souza²

Resumo

Um dos maiores desafios do trabalho docente se centra na falta de formação continuada que lhe garanta condições reais de dialogar com as experiências exitosas de seus pares. Sendo assim, os/as docentes no fazer cotidiano de suas atividades acabam se formando e sendo formados/as por meio de estratégias e táticas no labor em sala de aula. Este estudo analisa, ainda que de forma inicial, as estratégias e as táticas utilizadas, pelos/as professores/as do Curso de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade de Ubá (UEMG/Ubá), no ano de 2018, para conseguirem, em meios aos desafios, formar profissionais que deem conta de se inserir e serem inseridos no mundo do trabalho com toda a complexidade existente, nessa dimensão, no mundo contemporâneo. Como estratégia de coleta de dados utilizamos um questionário com perguntas abertas sobre algumas situações problemas de cunho didático-pedagógico-acadêmico, resolvidas pelos/as docentes no saber/fazer de sua atividade cotidiana. Tendo por base a metodologia do estudo de caso, percebemos que os/as docentes ao produzir estratégias e táticas para atender as demandas de formações dos/as estudantes do curso de Design, ampliavam suas condições formativas no desenvolvimento de suas atividades cotidianas.

Palavras-chave: formação docente; estratégias; táticas; atividade docente.

Introdução

Este estudo surge a partir de algumas questões que temos pensado sobre o saber/fazer docente em cursos de formação de bacharel, em que grande parte de seus os professores não tiveram acesso a disciplinas no seu processo de formação inicial que dialogassem com as abordagens sobre didática, teorias e metodologias em uma perspectiva que trabalhem sobre o princípio da relação ensino/aprendizagem, assim como são abordadas em cursos superiores em licenciaturas.

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FAE/UFMG) e professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ubá), Unidade Ubá. E-mail: custodio.barbosa@uemg.br.

² Mestre em Sistemas de Gestão pela Universidade Federal Fluminense, Designer, Filósofo e professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ubá), Unidade Ubá. E-mail: carlos.veggi@uemg.br.

Posto este desafio diante de nossas condições de professores que tivemos uma formação em educação (Licenciatura em História e Licenciatura em Filosofia), e que no saber/fazer em sala de aula encontrávamos as mais diversas questões-problemas sobre as ações de professores do curso de Design ofertado pela Universidade do Estado de Minas Gerais no município de Ubá (UEMG/Ubá).

Este estudo em especial nos provocou a analisar, ainda que de forma inicial, as estratégias e as táticas utilizadas, pelos/as professores/as do Curso de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade de Ubá (UEMG/Ubá), no ano de 2018, para conseguirem, em meios aos desafios, formar profissionais que dêem conta de se inserir e ser inserido no mundo do trabalho com toda a complexidade existente, nessa dimensão, no mundo contemporâneo.

Ainda que muitos dos docentes que atuam no curso de Design possuam uma formação pela experiência em mais de 10 anos ministrando disciplinas para os/as estudantes do curso, compreendíamos hipoteticamente que havia alguns momentos em que estes docentes necessitassem de um momento para dialogar sobre as mais variadas situações-problemas que precisam ser respondidas e que por não existir um momento de formação continuada estas situações eram sanadas nos corredores da unidade da Universidade ou em conversar informais na sala dos professores.

No movimento de forma sistemática para compreender as dimensões que este estudo poderia nos levar, tanto no sentido de contribuir com o processo de formação continuada dos professores, quanto na possibilidade de pensarmos estratégias ou táticas para dar conta das demandas mais urgentes, fomos tomando a coleta de dados por meio um questionário com perguntas abertas sobre algumas situações problemas de cunho didático-pedagógico-acadêmico, resolvidas pelos/as docentes no saber/fazer de sua atividade cotidiana.

Apoiado na dinâmica da metodologia do estudo de caso, em que de acordo com Patton (2002) reuni informações e dados detalhados e sistematizados sobre um fenômeno determinado fenômeno histórico e cultural. É destaca ainda o autore, um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da

representatividade.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

Para Gil (2007) o estudo de caso centra-se em compreender a dinâmica do contexto real, desenvolvendo um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Com base nestes autores foi que tomamos o estudo de caso para compreender nosso objeto de estudo, as estratégias e as táticas utilizadas pelos professores do curso de design para resolver situações-problemas de cunho didático-teórico-metodológico em sala de aula.

Tendo por base a metodologia do estudo de caso, percebemos que os/as docentes ao produzir estratégias e táticas para atender as demandas de formações dos/as estudantes do curso de Design, ampliavam suas condições formativas no desenvolvimento de suas atividades cotidianas.

A formação continuada como possibilidade de ações ampliadas nas relações docente-discentes

As relações existentes entre o que pensamos e o fazemos tem transformado a vida humana em possibilidades de sair de uma dinâmica de realidade para a construção de vertentes que se vincule a um idealismo sob a influência, consciente ou não, da produção hegeliana que foi duramente criticada por Karl Marx. Esta vertente para Marx inverte a forma de ver o mundo material, colocando-o de ponta cabeça.

A influência hegeliana vem sendo gestada, em certa medida, quando temos nos programas de formação continuada de professores da Educação Básica elementos que não deem conta de refletir sobre os desafios inerentes a profissão docente que tem como ponto de partida as

teorias explicitadas em livros didáticos que os/as professores/as acessam no cotidiano de sua vida profissional nos sistemas de ensino. Mas, o que de fato importa no processo de formação de estudantes? Quais as referências e aprofundamento dessas referências nos levam a questionar o saber/fazer em sala de aula?

Saviani (2001) contribui com este debate ao destacar que a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Esta visão tem nos provocado a refletir sobre as dimensões que a formação continuada pode trazer para que os/as professores/as se compreendam como também construtores de conhecimento nos momentos em que a teoria se coloca como fonte de contribuição para a interpretação sobre a vida nas suas mais complexas teias de relações com a realidade.

Se, concordamos com Bauman (2001) de que no mundo de hoje tudo é líquido, desde as relações amorosas até mesmo as possibilidades de produção de uma visão de mundo que tem abandonado suas raízes culturais em prol de uma flexibilização cultural tomando como referência a chamada hibridização cultural, deveríamos ainda mais aprofundar processos de formação continuada para que o olhar sobre os diferentes e as diferenças sejam prioridades.

As provocações feitas por Freire no texto *Pedagogia da Autonomia* (1996) revelam-se na atualidade como uma das principais formas de luta e resistências a todos os desmandos das condições reais do Estado brasileiro em promover programas de formação continuada de professores na Educação Básica. Quando se trata de ensino superior esta dimensão formativa perde ainda mais elementos sistemáticos de avanços para ampliar a formação dos professores e professoras que atuam em cursos de bacharelados.

Se para Freire (1996) não há docência sem discência, precisa-se compreender como a formação docente considera o valor das experiências discentes para pensar progressivamente estratégias didático-teórico-metodológicas na formação inicial de estudantes nos cursos de ensino superior. Freire ainda destaca que,

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido. (FREIRE, p. 3)

Ao debruçarmos sobre a legislação que trata da formação de professores, podemos perceber, no que tange a Educação Básica, todo um aparato que garante o processo de formação inicial e continuada contida em um capítulo existente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96).

O Art. 67 da LDBEN destaca sobre “a importância dos sistemas de ensino terem como objetivo a promoção e a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Dentre os termos assegurados enfatiza-se no parágrafo II o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Há ainda no Art. 67 os seguintes pontos sobre a formação docente, “[...] IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]”.

A garantia da formação continuada docente na atuação do magistério na Educação Básica, quando tratada com seriedade poderia garantir, dependendo das estratégias didático-teórica-metodológicas utilizadas pelos formadores, o avanço da relação ensino/aprendizagem dos/as estudantes da educação básica em especial nos sistemas públicos de ensino.

No que se refere Educação Superior a LDBEN 9394/96, em seu Art. 43, aponta para suas finalidades no qual deve:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

Estes elementos constitutivos explicitados na LDBEN 9394/96, sobre as finalidades da Educação Superior no Brasil, tem garantido à população brasileira condições reais de formação, principalmente a partir das novas configurações e forças políticas que vem no

movimento temporal/espacial permitir o acesso à formação superior por grande parte da população que ficava às margens do processo formativo no terceiro grau.

A formação continuada para docentes da Educação Básica acaba entrando como estratégia de políticas de formação dos governos que, ora se acentuam pela característica mais progressista e popular, ora ocorre retrocesso por governos de pensamento conservador-“liberal”. Já a formação continuada no ensino superior, neste movimento, fica a cargo das políticas elaboradas pelas instâncias federal e/ou estadual.

No caso da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), apesar de haver em seus documentos a explicitação da possibilidade de formação continuada de professores por meio de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Entretanto, será que estas formações poderiam garantir ao docente resolver as questões sobre as situações problemas de cunho didático-teórico-metodológico em sala de aula?

Esta questão se revela pertinentes ao nos levar a considerar que as questões problemas apontam as particularidades das relações cotidianas da vida acadêmica dos profissionais de educação que atuam como docentes no ensino superior e não possuem um espaço de formação continuada para dar conta de situações-problemas mais localizadas e/ou regionalizadas.

Se, concordamos com o artigo 1º da LDBEN 9394/96 de que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais,” este processo ganha força e atividade e ultrapassa simplesmente o saber/fazer cotidiano em sala de aula, avançando para um real processo formativo de estudantes e professores, quer seja da educação básica, quer do ensino superior.

Considerando que as relações entre docente e discente no ensino superior podem gerar elementos de conflitos para além das questões de conteúdos, pode-se inferir que mesmo havendo no docente toda a predisposição para as mudanças didático-teórico-metodológicas

que atendessem às necessidades formativas dos/as estudantes, haveria de se repensar cotidianamente novas estratégias a depender da turma em questão e das demandas que estas turmas trarão para os professores.

Neste caso, a formação seria realmente contínua e/ou continuada, em que de acordo com Granville (2007, p.168), na Educação Básica apesar das secretarias municipais proporcionarem ações de formação continuada

[...] na prática, o caminho da formação contínua do professor, que teoricamente deveria ser responsável por minimizar ou mesmo extinguir as deficiências conceituais, práticas e epistemológicas da formação inicial deste profissional, assim como oferecer novos caminhos oriundos dos avanços científicos, tecnológicos e econômicos da sociedade, vem também sendo objeto de críticas. [...].

As contribuições sobre de Freire (1996), sobre a formação de professores podem nos ajudar a desvencilhar desse emaranhado de fatores que ainda persistem em ser um processo que não atendem às reais demandas de formação continuada de professores tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Para Freire, o movimento precisa ser de ação/reflexão/ação. No que tange as práticas educativas seriam ações, reflexões sobre as ações, acompanhadas de uma avaliação das ações e novamente ações.

Neste movimento, o processo ganharia maior notoriedade para que os/as docentes pudessem, no desenvolvimento de suas práticas acadêmicas quer no ensino, na pesquisa e na extensão, possibilitar que os/as estudantes no seu processo de formação inicial percebessem que a vida é dinâmica em todos os espaços e principalmente sobre os aspectos formativos.

Sendo o processo sair de planos de ensino cristalizados e entrar numa dinâmica em que o/a docente pudesse ir se orientando sobre a reflexão na ação, assumindo assim uma postura de pesquisador da prática ou “professor reflexivo”, pois o ensino/aprendizagem não se pauta em teorias e práticas preestabelecidas, mas em um processo de construção a partir das próprias maneiras de observar o problema quer pelos/as estudantes quer pelos/as docentes.

O saber/fazer dos docentes no processo de formação de estudantes para atuar no mundo do trabalho

As discussões mais recentes sobre a formação para o mundo do trabalho, no atual contexto de crise econômica, tem se revelado com pouca notoriedade, isto porque, a partir do acirramento da crise, os sujeitos estudantes têm como maior preocupação a inserção no mundo do trabalho mesmo sendo por mecanismo de formação instrucional, ou seja, aquela formação que abre mão de pensar todas as dimensões formativas para apenas instruir os sujeitos estudantes a atuar como um fazedor de coisas.

As contradições que deveras são encontradas no processo didático-teórico-metodológico de docentes que no saber/fazer de suas aulas buscam produzir situações problemas que levam os/as estudantes a pensar as dimensões ampliadas de suas formações, destacam-se as possibilidades destes estudantes saírem de seus cursos com capacidades para olhar o mundo de maneira mais ampliada.

Com isso, a perspectiva conceitual de que o mundo do trabalho passa a ampliar a visão dos estudantes no seu processo formativo passa a ser secundarizada em função do atendimento inicial pela relação alienada do trabalho com aproximações das questões ligadas ao capital trabalho, discutida sobre maneira nos escritos de Marx.

É clarividente que as classes detentoras dos meios de produção não possuem qualquer interesse em formar pessoas que compreendam o jogo histórico e social da vida em sociedade e das mazelas que são produzidas a partir da exploração da força de trabalho dos trabalhadores de todo o mundo. Para este grupo, quanto mais alienado das relações capital trabalho, mais seguiriam produzindo mais-valia e acumulando as riquezas produzidas por estes/as trabalhadores/as.

O acirramento das relações entre os grupos de trabalhadores que vem minando as vias de sustentação dos pensamentos hegemônicos sobre as relações de trabalho coloca sobre a mesa o debate mais ampliado das mudanças de ações da classe trabalhadora. Isto porque ao disputar os campos de produções ideológicas intensificam os impactos no mundo do trabalho. De acordo com Antunes (2008, p. 36) nas,

[...] últimas décadas, as mutações que ocorreram no universo produtivo, em escala global, foram de grandes perdas e afetaram enormemente o mundo do

trabalho. A denominada era da globalização combinou, de modo esdrúxulo, ‘era da informatização’, pelo avanço tecnocientífico, com a ‘época da informalização’, isto é, uma precarização ilimitada do trabalho, que também atinge uma amplitude global.

Esta caracterização do mundo do trabalho e das relações de trabalho desde a década de 1970 tem passado por profundas transformações o que tem limitado a formação ampliada dos/as estudantes, quer na Educação Básica, quer no Ensino Superior, pois a visão de emprego estável e permanente não tem mais força nesta sociedade dita pós-industrial. Com isso, prevalecem a precarização do trabalho, os contratos por prazo determinado, a terceirização de serviços, a degradação das condições de trabalho e a negação de direitos historicamente conquistados.

Diante dessa situação a possibilidade de mundaça está em formar estudantes que compreendam a importância do trabalho de apenas para ampliar o poder de acumulação de capital nas mãos dos que possuem os meios produtivos e ou como apenas modo de sustentação da vida, mas que estes/as estudantes atendam a dimensão do trabalho como sendo um processo de produção da vida humana.

De acordo com Alves, (2007, p. 7) o que era para produzir um movimento dinâmico e cheio de experiências da vida humana para avançar no desenvolvimento humano, a,

[...] educação ou aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais, apenas habilitam o indivíduo para a competição, num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, entretanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho (ALVES, 2007, p.7).

Diante dessa situação, considera-se que a produção conceitual de embates contra as mazelas, advém de uma prática que nega o processo formativo alienado em função de uma formação que possibilite aos sujeitos estudantes refletir sobre as melhores condições de vida na prática das realizações humanas.

Sendo assim, as abordagens de conceitos/categorias construídos historicamente tendem a fortalecer os debates que nascem de processos de lutas e resistências para “Lênin usa o termo ‘tática’ tanto em um sentido amplo, que abarca o conjunto dos problemas

estratégicos e táticos, quanto em um sentido mais restrito, referindo-se unicamente aos problemas estratégicos” (HARNECKER, 2014, p. 3).

Estes conceitos/categorias incidem sobre o processo em que a sociedade passa a se ver como construtora de práticas que produzem conflitos com o pensamento e ação hegemônica nas visões de mundo de grande parte da população mundial, mesmo sendo pessoas de classes mais popularizadas.

No curso de Design o desafio é ainda mais intenso, pois grande parte dos/as professores passou a produzir conceitos/categorias pensando no fazer de suas áreas de atuação, ou seja, em certa medida, estavam atrelados aos debates práticos do fazer e não nas reflexões que o processo educativo pudesse proporcionar a partir do encontro com os estudantes que possuem características e experiências diferenciadas sobre o conteúdo que os/as docentes irão apresentar.

Sobre estas questões compreende-se que há um longo caminho a ser trilhado no que tange a formação continuada que pense a formação dos/as futuros profissionais da área, ampliando suas condições de atuação para além de apenas reproduzir o que já vem sendo desenvolvido. Sendo assim, inferimos que mais do que querer formar os/as estudantes para o mercado de trabalho, seria necessário formá-los/as para o mundo do trabalho com todas as complexidades que este conceito/categoria se mostra, principalmente na contemporaneidade.

O ensino de design: as características formativas do profissional do design

Para este trabalho pretende-se apresentar o Design como um campo que pode contribuir efetivamente para a criação de artefatos educacionais e invenções culturais, aspectos importantes no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Citando Bonsiepe (1997), o Design é o domínio no qual se estrutura a interação entre o usuário e o produto, para facilitar ações efetivas.

Conforme Cross (2011), designers manipulam códigos não-verbais da cultura material e traduzem esses códigos em mensagens por meio de objetos concretos e conceitos

abstratos. Esse processo é potencializado pelo raciocínio do designer que é focado na busca de soluções; assim como os códigos verbais e numéricos potencializam o raciocínio analítico de cientistas, que é focado na resolução de problemas. Além disso, o processo de Design desenvolve nos estudantes a habilidade para lidar com uma classe particular de problemas, caracterizada pelos problemas complexos, que lidam com a incerteza, com múltiplas dimensões e implicações, mal-definidos e/ou mal-estruturados (*wicked problems*) que são bem diferentes da classe dos problemas bem-estruturados abordados pela educação em Ciências e Humanidades. Isso pode levar a acreditar que a natureza desses problemas é mais realista, ou seja, mais próxima das questões e decisões enfrentadas pelas pessoas do dia-a-dia e elencados no Paradigma do Pensamento Complexo de Edgard Morin. Não se trata de um treinamento ou um ensino instrumental para a ação. Refere-se à formação de um sujeito hábil a compreender a natureza dos *wicked problems*, com competência para abordá-los identificando sua diferença para outras classes de problemas.

Apesar da formação multidisciplinar que os Designers recebem dos cursos de graduação, percebemos que é preciso proporcionar a esses possíveis futuros docentes em formação e, também, na formação continuada, desenvoltura para trabalhar com a Aprendizagem Baseada em Design, ou seja, uma pedagogia que incorpore o desenvolvimento de projetos de Design aliados a ferramentas pedagógicas para atuar em casos de situações-problemas em sala de aula. Meios a favorecer uma estratégia didática mais instigante aos alunos e que consista em um modo de abordar os problemas da vida real e os desafios da vida adulta contemporânea: o pensamento holístico e apropriado para abordar os problemas complexos; o pensamento multidimensional; o trabalho em equipe e junto ao usuário; desenvolver habilidade de organização; gestão e plano de ação; criar soluções que ainda não foram imaginadas, tangibilizar ideias abstratas e aguçar a atenção sensível e o senso estético. Assim, percebe-se que através de um trabalho interdisciplinar entre Design e Educação pode-se construir uma sociedade melhor, com mais oportunidades para os futuros cidadãos, criando uma sociedade mais sustentável.

As experiências docentes no Curso de Design da UEMG/Ubá: a utilização da tática como estratégias de formação

Com base na metodologia do estudo de caso, este trabalho buscou analisar, ainda que de forma inicial, as estratégias e as táticas utilizadas, pelos/as professores/as do Curso de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade de Ubá (UEMG/Ubá), no ano de 2018, para conseguirem, em meios aos desafios, formar profissionais que deem conta de se inserir e ser inserido no mundo do trabalho com toda a complexidade existente, nessa dimensão, no mundo contemporâneo.

Dos 12 professores/as que têm formação em bacharel e atuaram no Curso de Design no ano de 2018, 07 participaram da entrevista com um roteiro pré-estabelecido. As questões do roteiro buscaram saber: a) Quando surge uma situação-problema em sala de aula, que envolve questões didáticas, teóricas e/ou metodológicas, qual sua atitude?; b) Considera que se houvesse um momento institucional de formação continuada em atividade para tratar de questões problemas em sala de aula, contribuiria no seu saber/fazer docente? Como?

Diante do roteiro que serviu de orientação para as entrevistas, procurou-se por meio dos questionamentos compreender como os/as docentes se organizavam com base em táticas e estratégias para dar conta de algumas situações problemas de cunho didático-pedagógico-metodológico, saber/fazer de sua atividade cotidiana em sala de aula.

Quando questionados/as sobre ao surgir uma situação problema em sala de aula que envolve questões didáticas, teóricas e metodológicas qual a sua atitude? Uma docente faz a seguinte abordagem: “mudo e adequo à necessidade da turma” (Professora A). Esta fala pode ser simples, pois o interesse é realmente fazer as devidas adequações de acordo com as demandas de formação, entretanto, o que parece ser simples pode apresentar elementos complexos para resolver as demandas de formação dos/as estudantes do curso de Design. Dentre elas a possibilidade de aprofundamento das questões que permeiam o processo de formação para além do mercado de trabalho, mas pensando a formação ampliada dos/as estudantes.

Para outro docente esta questão parece provocar um movimento de destacar que nem mesmo os cursos de pós-graduação stricto sensu dariam conta de pensar as problemáticas

de cunho didático-teórico-metodológico. Para ele: “[...] os cursos de mestrado/doutorado não possuem em suas grades curriculares conteúdos didático-pedagógicos, assim, os mestres/ doutores acabam desenvolvendo empiricamente suas habilidades de ensino.” (Professor B). Ele ainda destaca sobre as questões problemas que surgem na turma no decorrer das aulas que, “inicialmente planejo um método alinhado ao objetivo da disciplina e durante o semestre, adapto a metodologia ao feedback da turma [...]”

No relato de um terceiro professor podemos perceber o quanto as questões de didáticas, teóricas e metodológicas podem interferir diretamente no processo de ensino aprendizagem dos estudantes do Curso de Design em Ubá. Para ele é de suma importância fazer um movimento de escuta dos estudantes para saber se o caminho está produzindo resultados positivos: “Tento sondar dos alunos se as estratégias didáticas adotadas estão sendo eficazes no desenvolvimento do aluno e, caso perceba que não, tento modificá-las para permitir melhor aprendizado.” (Professor C).

No que se refere ao segundo questionamento “Considera que se houvesse um momento institucional de formação continuada em atividade para tratar de questões problemas em sala de aula contribuiria no seu saber/fazer docente? Como?”, tivemos os seguintes relatos: a professora A destaca que: “Sim. Ajudaria a identificar os problemas e a médio e longo prazo um processo de melhora no desempenho dos alunos.”. Para o professor B, “Sim. Daria informações específicas sobre o nível de desenvolvimento de cada turma individualmente, possibilitando um melhor planejamento do processo didático-pedagógico.”

Todos/as os/as docentes compreendem que a existência de um momento específico de formação continuada, em que as situações problemas são explicitadas e com base nas questões didáticas, teóricas e metodológicas, poderiam contribuir sobremaneira para que o processo de ensino/aprendizagem dos/as estudantes e dos/as professores/as do Curso de Design pudessem ganhar uma dinâmica de ampliação formativa.

Ao contrário da afirmação que Nóvoa (2011), faz para os profissionais da educação que atuarão no ensino secundário, ao destacar que, os/as candidatos/as ao professorado terão,

assim, de percorrer três momentos de formação: a) a licenciatura numa determinada disciplina científica; b) o mestrado em ensino, com um forte referencial didático, pedagógico e profissional; c) um período probatório, de indução profissional.

Nos cursos de bacharelado em que a maioria dos/as docentes advêm dos cursos de formação em bacharelado, seria necessário uma política de formação continuada que considerasse os elementos formativos dos profissionais da educação que tem atuado em cursos de bacharelado, pois, assim como considera Antunes (2007), a formação para o mundo do trabalho precisa ultrapassar as barreiras do mercado de trabalho com viés extremamente instrucional.

Considerações finais

Os desafios estão postos para poder pensar nas relações entre as perspectivas dos campos epistemológicos Trabalho e Educação e a Formação de Professores, em especial os que atuam no ensino superior e vem de uma formação em bacharelado, tanto sobre as condições de aproximações que estes campos têm produzidos como os seus distanciamentos.

Este estudo, ainda que de forma inicial, buscou elucidar os problemas existentes no processo de formação continuada de forma sistematizada e institucionalizada desses profissionais que atuam em sala de aula no curso de bacharelado em Design na UEMG/Ubá.

O percurso analítico da base teórica utilizada neste estudo, bem como, os dados coletados e analisados pelos autores, demonstrou ainda que há um itinerário usualmente feito pelos/as docentes deste curso, que aproximou das hipóteses sugeridas no processo de escrita deste trabalho. Dentre as hipóteses destaca-se que: a) ao surgir uma situação-problema em sala de aula a atitude dos/das docentes pesquisados/as é de se reunirem com os pares na busca de uma possível solução; b) os/as docentes consideram que a existência de um momento institucional de formação continuada em atividade para tratar de situações-problemas contribuiria para seu saber/fazer docente e melhoria sua atuação em sala de aula no processo de formação de profissionais do Design; c) os/as docentes ao produzir suas

estratégias e táticas para atender às demandas de formação dos/as estudantes do curso de Design passam a ampliar suas condições formativas no desenvolvimento de suas atividades docentes cotidianas.

Diante das aproximações feitas com a base teórica pudemos perceber que a formação de professores no ensino superior tem um enorme desafio, ao considerar que os profissionais, em certa medida, possuem formação acadêmica de doutorado e mesmo pós-doutorado em suas áreas.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?*-Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Práxis, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BONSIEPE, Guisepe. *Design do material ao digital*. Florianópolis: FIESC/IEL, 1997.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/96). In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999^a, p. 39-57.
- CROSS, N. *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*. Oxford: Berg Publishers, 2011.
- HARNECKER, Marta. *Estratégia e tática*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Fórum Brasil de Educação*. O projeto de educação Nacional: a desatenção aos critérios de qualidade das aprendizagens escolares. São Paulo: ed vozes, 2007.
- PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PLEKHANOV, Guiorgui Valentinóvitch. *A concepção materialista da história: da filosofia da história, da concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história*. 5 ed. – RJ: Paz e Terra, 1980.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 8^a. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 1985.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18^a. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 2007.
- _____. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Editora Autores ASSOCIADOS. 9^a Edição. 2005.
- _____. *Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI*. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.



Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | II Simpósio Educação, Formação e Trabalho

THOMPSON, Edward Palmer. *Miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: *Costumes em comum* – Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 2002 .

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.