



5466 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT04 - Didática

CONTRIBUIÇÕES DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A (TRANS)FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vanessa Therezinha Campos - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

## CONTRIBUIÇÕES DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A (TRANS)FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

### Resumo

Esse artigo insere-se no campo da Pedagogia Universitária e se propõe analisar as repercussões de ações formativas em contexto de trabalho de professores universitários. Para tanto questionamos: as ações de formação contínua contribuem para a (trans)formação e a prática pedagógica de professores universitários? A pesquisa exploratória, qualitativa, foi construída na interlocução com docentes que participaram de ações formativas em uma IFES na região sudeste, no Brasil, no período de 2013 a 2017. A análise indicou que as ações formativas ampliaram a compreensão docente sobre a docência universitária enquanto profissão complexa, definida por singularidades, conflitos, contradições e exige conhecimentos didático-pedagógicos aliados aos saberes da experiência e produção científica. Depreendemos que instituição de políticas públicas de formação permanente de professores universitários, que tenham como princípio ações colaborativas, planejadas e realizadas de acordo com as necessidades docentes, incidirá na qualidade da prática docente e no desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Formação permanente; desenvolvimento profissional; ações formativas

### Introdução

A profissão docente, quer seja exercida na educação básica ou na superior, é uma das profissões que mais tem recebido solicitações para manter-se atualizada e qualificada face a realidade social. Para isto, o investimento na continuidade dos estudos objetivando o desenvolvimento profissional, tem sido imperativo e inevitável, embora os processos formativos para professores universitários se constituam historicamente em ações pontuais, fragmentadas e distantes de suas necessidades formativas, com poucas contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Por conseguinte, é fundamental que as políticas de formação contínua nas Instituições de Educação Superior – IES promovam ações que colaborem com a formação permanente de docentes universitários, tomando como referência suas necessidades formativas.

As pesquisas sobre Pedagogia Universitária, especificamente no que concerne a formação, a identidade, aos saberes e desenvolvimento profissional de professores universitários, em âmbito nacional e internacional, principalmente a partir da década de 1990, no século XX, se expandiram, delineadas por diferentes concepções que se configuram em espaço relevante para o aprofundamento de estudos na área e abrangem um vasto campo temático: papel da pedagogia universitária para a prática do professor universitário; desenvolvimento profissional docente e formação inicial e contínua; desafios da docência universitária; inovações pedagógicas no ensino superior; políticas públicas para o ensino superior; práticas e relações pedagógicas, dentre outros.

No que se refere à formação e aos saberes necessários à prática pedagógica de professores universitários, considerando o marco teórico-conceitual sobre Pedagogia Universitária, os resultados da análise dos estudos e pesquisas, realizados por Almeida (2011, 2012), Almeida e Pimenta (2009), X (2017), Cunha (2010, 2010a), Feiman-Nemser (2007), Garcia (1999, 2009), Imbernòn (2010), Mayor Ruiz (2007), Melo (2018), Morosini (2001), Nóvoa (2000), Pimenta e Anastasiou (2010), Rios (2009), Veiga (2006), Zabalza (2004), entre outros, evidenciaram a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores que atuam na educação superior, aspecto que reflete a “cultura da desvalorização do pedagógico”, evidenciando fragilidades teórico-prática na formação na pós-graduação *stricto sensu*, espaço que, por excelência e por exigência legal, deveria primar em oferecer subsídios para uma formação inicial e contínua de qualidade. Os estudos também apontam a necessidade de as IES assumirem e consolidarem políticas de formação pedagógica de docentes universitários, desenvolverem ações formativas constituídas a partir das necessidades docentes e valorizarem a produção científica dos docentes sobre ensino.

Com base nesses argumentos iniciais, nos propomos nesse artigo, analisar a repercussão de ações formativas para o desenvolvimento profissional de professores universitários, decorrentes de nossas interpretações de parte dos dados obtidos em uma pesquisa desenvolvida em uma IFES, na região sudeste do Brasil, durante o estágio pós-doutoral [\[1\]](#). A questão principal que balizou nossa investigação foi: as ações de formação contínua contribuem para a (trans)formação e a prática pedagógica de professores universitários?

A partir de fundamentos teórico-metodológicos pautados na perspectiva dialética do materialismo histórico que definem o nosso compromisso ético e político em relação à realidade, buscamos respostas à essa questão, pois “para a verdadeira apreensão do real é preciso que o pensamento trabalhe o observável e vá além dele, concretizando-o por meio da consciência que é ativa, não por um dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade” (FRANCO, 1999, p. 213).

A pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, foi desenvolvida em três etapas: 1) levantamento bibliográfico, estudo da literatura a respeito Pedagogia Universitária, Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior; 2) análise dos documentos relativos as ações formativas realizadas pela Divisão X, na IFES estudada; 3) construção dos dados relativos ao trabalho docente, formação inicial e contínua, saberes e práticas declarados por professores de diversas áreas de conhecimento que participaram de ações formativas na IFES no período de 2013 a 2016.

Para alcançarmos os objetivos propostos usamos três instrumentos para a construção dos dados: documentos da X com registros das diversas ações formativas e dos cursos de Docência Universitária; questionário enviado *on line* para 127 docentes que haviam totalizado mais de 30h de atividades promovidas pela divisão responsável para identificarmos a trajetória formativa e ingresso na docência; entrevistas realizadas com 25% dos professores que responderam o questionário, para apreendermos as concepções docente sobre o trabalho que realizam e a repercussão das ações formativas, a partir da compreensão deles, sobre a prática pedagógica.

A partir da interlocução com os dados encontrados nos documentos, questionários e entrevistas analisados, compreendemos o fenômeno investigado em uma perspectiva mais abrangente e nos permitiu compreender que a docência é uma atividade complexa e exige formação rigorosa, comprometida com singulares condições de exercício do magistério e tal processo não deve ser pensado apartado das condições objetivas do contexto do trabalho docente e da situação organizacional da instituição como um todo. É preciso entender que o processo de formação docente acontecer a partir de suas múltiplas dimensões: histórica, social, política, econômica, cultural em que os docentes estão inseridos no âmbito educacional, como também, as condições objetivas para que a formação continua se configure no contexto das IES.

### **Tornar-se professor: formação permanente e saberes necessários à docência universitária**

Atualmente, atribui-se às IES a promoção de mudanças no campo científico e que assumam a responsabilidade de construir projetos pedagógicos que viabilizem uma consistente formação teórico-prática de seus próprios professores, no sentido de contemplar as diferentes dimensões que a profissão docente requer – científica, cultural, humana, política, técnica e ética – para que se tornem profissionais capazes de atuarem criticamente na sociedade e contribuam efetivamente com o processo formativo de estudantes nas diversas áreas profissionais.

As inúmeras mudanças no cenário político, econômico desafiam e dificultam o trabalho docente nas IES, revelando que o exercício da docência não é tarefa fácil. Os discursos sobre a necessidade e a urgência de mudanças na educação superior são reiterados e, no que se refere a ao trabalho de professores universitários, sublinham a exigência da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão; contudo em face da complexidade inerente ao exercício da docência, a qualidade exigida deveria ser compreendida a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a totalidade concreta em que atuam os docentes.

A docência nessa perspectiva é complexa e está imbricada à história e seus condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais. Por conseguinte, exige saber que a docência abarca as dimensões política e gnosiológica, características identificadoras da concepção e proposição didático-pedagógico-educacional.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996), evidencia a complexidade da docência, ao propor saberes necessários a prática educativa que contribuam à constituição da autonomia de professores e estudantes. Os saberes apresentados pelo autor, se organizam em três eixos centrais, constituídos pelas seguintes afirmativas: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana.

Esses eixos desvelam a complexidade da prática educativa, bem como a importância de se desenvolver saberes específicos que devem ser integrados a formação docente. E é na (re)construção partilhada de saberes, de sentidos e dos valores que lhes estão implícitos que, professores e estudantes mutuamente se descobrem e se desenvolvem cognitivamente e humanamente, reconstruindo saberes e, talvez nesse processo relacional, seja possível a identificação da docência enquanto ação humana, renovada e potencialmente transformada e emancipadora.

Para tanto, é preciso conceber a prática indissociada da teoria; opção autêntica e difícil porque implica na recusa de visões fragmentadas da realidade e exige dos professores compreender o sentido e o significado de suas ações, mas requer, sobretudo, estabelecer a incansável busca da *práxis*, pautada na inconclusão humana, na rigorosidade metódica e principalmente a consciência de que, se a Educação é uma ação intencional, deverá estar direcionada segundo princípios éticos e estéticos em favor da dignidade humana. Exige-se, por conseguinte, o exercício consciente da ação, condição que requer reflexão do próprio ato de existir, de formar-se: “não há docência sem discência, pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser” (FREIRE, 1996, p. 23-25).

Assumir a docência como profissão implica em entendermos que os saberes profissionais são conhecimentos elaborados, incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se desvela o campo em que essas práticas se constituem e são constituídas. Consequentemente, ensinar não é tarefa simples. Afirma Nóvoa (1992) que ensinar requer, além do domínio do conhecimento específico, o conhecimento do contexto mais amplo que rodeia esse ato, exige um conhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos. Ensinar representa, então, as opções que o docente faz como pessoa e profissional. É no seu fazer, pontua o autor, que revela a sua maneira de ensinar e ser.

Quanto mais sejamos capazes de refletir sobre a realidade vivida, experienciada, mais condições teremos de agir

sobre ela, assumindo o compromisso de mudá-la, pelo fato de sentirmo-nos inseridos, partícipes, produtivos nela: “[...] mudam os que se comprometem com a mudança” (IMBERNÓN, 2016, p. 22).

A formação declara Garcia (1999), se bem entendida, deve ocorrer preferencialmente orientada para a mudança, no sentido de ativar reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente, a fim de que sua atuação profissional se torne um vetor mediador de processos de ensino, de aprendizagem dos(as) alunos(as) e de produção de conhecimentos.

O trabalho formativo – no sentido de constituir-se, de tomar forma, como observa Ferry (2004), para atuar, refletir e aperfeiçoar – será expressão da consciência crítica, orientada para a *práxis* enquanto atividade social transformadora. A formação, nesse sentido, deve ser pensada de modo integral e contínuo e que não esteja restrita em si mesma, mas que é constituída de múltiplas formações que exigem a condição permanente de aprender, desaprender e tornar a aprender para interpretação da realidade, ampliar visão de mundo e alcançar a *práxis*. A ação de (re)aprender os saberes específicos da docência para (trans)formar, com a perspectiva de alcançar a *práxis* é constante, ou seja, trata-se de um processo em contínuo desenvolvimento.

No que diz respeito a docência universitária, exige-se, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, que os professores dominem os fundamentos didático-pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica. Com essa postura, o professor produz sua professoralidade, o que implica não só em dominar “saberes e fazeres” de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que contemplem os saberes da experiência.

A experiência deve ser entendida a partir da reflexão sistemática das relações interpessoais, componente intrínseco do processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenvolver-se profissionalmente; no entanto, é necessário ponderar que o desenvolvimento profissional dos professores universitários, além de suas características idiossincráticas, também depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente.

A construção da aprendizagem para se tornar professor, nessa perspectiva, deve ser contínua, colaborativa, constituída no exercício cotidiano do trabalho que realizam nas IES. A formação permanente é uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas, cooperação, com vistas a alcançar a qualidade do processo formativos. Compreendemos que esta premissa se caracteriza na proposição de ações que desafiem os professores na busca do conhecimento, da criatividade, do desejo de conhecerem e compartilharem saberes singulares, percebidos, em geral, irrelevantes, mas que poderão desencadear reflexões críticas sobre o trabalho por eles realizado e, conseqüentemente, como possibilidade de desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional de professores universitários está imbricado ao conceito de formação contínua e deve ser entendido como atitude permanente de indagação, de formulação de questões e busca de soluções a respeito dos desafios que, cotidianamente, permeiam a vida pessoal e profissional dos professores. Se o docente compreender o seu agir profissional como um processo em desenvolvimento, se disporá a refletir sobre suas próprias vivências, a analisar suas opções teóricas e metodológicas, a rever sua prática, reelaborá-las, criar outras novas e seguir desenvolvendo-se profissionalmente como docente.

A formação contínua, na acepção de Garcia (1999), é um trabalho do professor sobre si mesmo, porque é, eminentemente, um processo de auto formação e inter formação que envolve as experiências vivenciadas pelos professores, suas histórias de vida, seus interesses, crenças e valores bem como as experiências oriundas das interações com aqueles que fazem parte de sua trajetória de vida, isto é, um processo a um só tempo, individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional.

As propostas de formação, conforme ratifica Marin (1995; 2003), deveriam partir da premissa da educabilidade do ser humano em um percurso formativo *continuum*, o qual revela a nossa incompletude, o nosso inacabamento; deveria nos (trans)formar de modo que as ações educativas reverberassem nas interações do e no espaço escolar, independentemente do nível de ensino, enquanto possibilidade de troca, de (re)construção de novos conhecimentos e emancipação.

Nessa perspectiva, as IES também são responsáveis pelo modo como se desenvolve o trabalho dos professores, principalmente daqueles que estão na fase inicial de suas carreiras e merecem atenção especial; a constituição de espaços de formação que os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado pode se configurar em ação formativa e, por conseguinte, em desenvolvimento profissional docente.

### **(Trans)formar a docência universitária: contribuições de ações formativas em contexto de trabalho**

O debate sobre a instituição de políticas de formação de docentes universitários em contexto de trabalho, nas IES, não é algo simples, uma vez que envolve a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e dos impactos relacionados às diretrizes emanadas de outros órgãos gestores que definem processos de avaliação da produtividade daqueles que vivem a universidade e que a fazem no seu cotidiano. Assim, o desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar cursos de formação contínua, nos quais os professores sejam entendidos como partícipes do processo formativo.

Nessa direção, destacamos o trabalho realizado pela Divisão de Formação Docente – em uma IFES na região sudeste, no período de 2013 a 2016, que desenvolveu projetos e ações multi e interdisciplinares, dentre os quais destacamos: as Rodas de Conversa; os Cursos de Docência Universitária, a Revista X, os Fóruns Internacionais sobre X, Oficinas e Minicursos.

Na IFES, no período observado, haviam 1738 professores efetivos, sendo que 607 (34,8%) participaram voluntariamente das ações formativas realizada pela Divisão de Formação Docente. Consideramos expressiva a adesão

voluntária de 218 professores nas ações roda de conversas e 213 docentes nos cursos de docência universitária.

As Rodas de Conversa objetivaram proporcionar um espaço de interlocução e formação contínua. Os professores ao longo de onze encontros, explicitaram suas dificuldades, suas angústias e indicaram a necessidade de ampliar os espaços para discutirem sobre suas práticas, para trocarem experiências e realizarem reflexões coletivas que promovessem o aprofundamento das questões teórico-metodológicas, apontadas por eles, indispensáveis à reflexão sobre a prática pedagógica, embora mais pautada na dimensão técnica do ensino.

Identificadas as principais demandas docentes, a divisão responsável, desenvolveu o cursos de Docência Universitária, oferecidos semestralmente, em encontros quinzenais, no período 2013 a 2017, organizados em 10 módulos de 3h, nas modalidades presencial e à distância[2]. Participaram 213 professores, sendo que 35% deles ingressaram na instituição no período, e, 65% por aqueles que já estão há mais tempo na IFES, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional docente, mediante a apreensão de diferentes saberes que contribuíssem para a melhoria da prática pedagógica.

Optamos por analisar as concepções dos professores que participaram dos Cursos de Docência Universitária e de outras ações formativas promovidas pela X, que totalizassem mais de 30h de atividades, objetivando identificar as possíveis contribuições ao desenvolvimento profissional e se as ações desenvolvidas suscitariam discussões, análises e reflexões que pudessem reverberar na prática pedagógica; a escolha também se deu pela condição de estarem reunidos nos cursos expressiva quantidade de docentes de diversas áreas do conhecimento.

Enviamos questionários para 213 professores que participaram dos cursos de Docência Universitária, dos quais 58 (45,6%) responderam e desse total 15 (25%) concederam entrevistas. A compilação dos dados obtidos nos questionários respondidos e nas entrevistas, evidenciou que os docentes participaram das seguintes ações formativas: Cursos de Docência Universitária (100%); Rodas de Conversa (50%), Programas de televisão (11,1%), Fóruns Internacionais X (22,2%), Oficinas (44,4%), Minicursos (27,8%).

Dentre as ações, os docentes destacaram que os Cursos de Docência Universitária melhor corresponderam a expectativa de formação contínua. A partir da análise dos dados relativos aos registros de presença nas diversas ações realizadas pela X (2013 a 2016), bem como nas declarações obtidas nas entrevistas com os docente, identificamos que os encontros nos Cursos de Docência Universitária e nas demais ações formativas, a frequência dos participantes foi constante e de acordo com as avaliações realizadas ao final de cada ação formativa, a organização, o desenvolvimento das atividades foram adequadas, pertinente e contribuíram para eles interagissem com os colegas, com momentos de exposição intercalados com debates, oficinas, relatos de experiências, reflexões críticas sobre a docência.

Os professores que colaboram com a pesquisa dedicam-se 40 horas de trabalho exclusivamente na IFES. A maior parte dos professores são mulheres (57%), homens (43%). Observamos que, do total da amostra, a maior parte dos docentes são das áreas das ciências biológicas (8%), engenharias (16%), saúde (16%) e sociais aplicadas (16%); das áreas das ciências agrárias (13%), exatas e da terra (11%), humanas (7%) e linguística (4%).

Com relação a formação inicial verificamos que 41 (70%) professores curaram bacharelado, enquanto 8 (13%) cursaram licenciatura e licenciatura-bacharelado 9 (16%) são em menor número. Com relação a formação na pós-graduação, 100% dos professores cursou doutorado e no que se refere ao acesso aos conhecimentos pedagógicos na pós-graduação *stricto sensu*, específicos à ação docente na educação superior, declaram ter sido irrisório ou inexistente.

A experiência pregressa ao ingresso na IFES, principalmente nas IES da rede pública e particular, foi identificada pelos docentes como relevante ao processo de aprendizagem da docência na educação superior embora, conforme as declarações de 80% dos professores, o aprendizado da profissão docente ocorreu de forma drástica, porque além de não terem recebido na formação inicial a fundamentação teórica voltada para esse fim, também não tiveram contato na pós-graduação com conhecimentos pedagógicos que lhes permitissem compreender a complexidade da profissão docente na educação superior.

Os professores afirmaram que aprenderam “como” ensinar na experiência cotidiana da sala aula, valendo-se das experiências vividas enquanto estudantes e reconheceram a necessidade de múltiplos conhecimentos para o exercício da profissão. No entanto, mesmo admitindo que suas fragilidades formativas estivessem relacionadas a ausência de conhecimentos do campo pedagógico, permaneceram convictos de que o domínio dos conhecimentos específicos de sua área se constitui no principal esteio do ensino.

Os programas de pós-graduação, em especial os *stricto sensu*, embora explicitem nos seus objetivos a “preparação” para docência, conforme definição do art.66 da LDB.9394/96, notadamente privilegia a formação de pesquisadores para áreas específicas enquanto o artigo 65 exclui a necessidade de prática de ensino para atuar nesse nível. Em geral, nos programas de pós-graduação a “preparação” para docência fica ao encargo das atividades do Estágio de Docência ou da disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula; apesar do ínfimo número de aulas, essa disciplina representou, conforme os dados encontrados na pesquisa, importante papel na inserção dos professores da educação superior no campo dos estudos pedagógicos, com ênfase nos métodos e técnicas de ensino.

De fato, o estágio de docência ou as disciplinas “pedagógicas”, com carga horária irrisória, podem contribuir para suscitar a importância da formação profissional para a docência, mas entendemos, juntamente com Almeida (2011, 2012), Almeida e Pimenta (2009), Pimenta e Anastasiou (2010), que tal formação não pode se resumir ao treinamento didático e sequer ocorre automaticamente em decorrência das habilidades de investigação que o pós-graduando desenvolve no mestrado ou no doutorado.

E por que não? Isso se explica em razão da complexidade da atividade docente, a qual demanda saberes

específicos, assim como mantém sua multiplicidade, independentemente da área específica à qual o professor se vincula e atua, porque a profissão docente requer construção ininterrupta de saberes e fazeres, posto que a sua atividade é permeada por condicionantes sociais, culturais, políticos, institucionais, profissionais e pessoais.

Nesse sentido, os professores avaliaram que as ações realizadas na IFES são importantes, porém são insuficientes e foram unânimes ao reconhecerem a necessidade de uma política institucional que garanta efetivamente a formação contínua que qualifique o trabalho docente, viabilize condições objetivas do trabalho, contribua para a promoção da carreira, o reconhecimento do papel social, político, cultural do trabalho docente na qualificação do ensino, pesquisa, extensão.

No que diz respeito ao processo formativo para profissão docente, perguntamos aos professores o que significava “tornar-se professor” e, em suas respostas constatamos que as suas concepções relativas a identidade docente estão vinculadas, em síntese: 1) dar aulas para transmitir conhecimentos aos estudantes e 2) cooperar e aprender ao mediar a relação dos estudantes com o conhecimento, comprometendo-se com processo ensino-aprendizagem.

As respostas do primeiro grupo evidenciaram que a identidade docente é marcada pelo constructo histórico, social e cultural de que é ser professor é ter a responsabilidade de reproduzir e transmitir o conhecimento. Mas no caso do segundo grupo, as justificativas também revelaram a possibilidade de mudança do e no processo ensino-aprendizagem, ao se considerarem aprendizes e mediadores na relação docente-discentes-conhecimento.

Na interlocução com os docentes observamos que o valor por eles atribuído à formação contínua está relacionado ao objeto central do trabalho por eles realizado: o ensino. Ensinar melhor e aprender a serem melhores professores foi a principal expectativa registrada por eles em relação à proposta do curso, principalmente, no que se referia aos conhecimentos relativos a prática pedagógica e novas metodologias de ensino adequadas ao novo perfil dos estudantes. Para tanto, os professores indicaram o diálogo com fator preponderante no processo ensino-aprendizagem, embora reconheçam que essa ação é desafiadora.

Nesse sentido, conforme propõe Cunha (2010a), são necessários saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica, à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, à ambiência da aprendizagem, ao contexto sócio histórico dos alunos, ao planejamento das atividades de ensino, à condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades, à avaliação da aprendizagem. Para a autora, esses saberes, que compõem a dimensão pedagógica da docência, se articulam, são interdependentes e também indicadores da complexidade do ser docente.

A partir dessas proposições, depreendemos que a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso mais específico do ensino superior, ser um bom pesquisador. Entretanto, a realidade de muitas instituições ainda está distante do apregoado e do realizado. É certo que há algumas iniciativas pontuais nesta direção, mas o que falta é uma política consistente, sistemática e organizada.

Constatamos que a participação em apenas um curso, oficina, palestra entre outras ações formativas, não é suficiente para promover alterações expressivas nas práticas docentes, mas poderão provocar inquietações, instigar reflexões que poderão reverberar no constructo identitário da profissão e promover a (trans)formação nas concepções dos professores sobre a prática pedagógica.

No diálogo com os professores, durante as entrevistas propusemos duas questões: Quais as mudanças na sua prática pedagógica a partir de sua participação nas de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento de sua identidade e saberes profissionais?

Na opinião dos docentes as ações formativas contribuíram para promover a aquisição de conhecimentos e competências profissionais, quer seja ao nível da atualização das práticas profissionais, quer seja a nível pedagógico, como também ao nível da ligação da formação com a prática resolver problemas e identificar respostas às necessidades reais dos estudantes; adequar os conteúdos abordados com a realidade no trabalho a desenvolver com os alunos; favorecer a articulação entre formandos e formadores, tanto no que se refere aos temas ou aos conteúdos desenvolvidos; refletir sobre a importância e necessidade do trabalho por eles realizado, através de mecanismos de colaboração entre professores e também da discussão e reflexão das práticas profissionais; compreender a importância de se adequar a uma realidade concreta; valorizar os saberes experienciais e a possibilidade de reflexão sobre as práticas profissionais.

É necessário reconhecer, a partir dessas condições que, medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, será preciso instituir processos formativos baseados em princípios que realmente possibilitem uma consistente formação teórico-prática, capaz de munir os professores com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Para isso, a criação de espaços de interlocução pedagógica nas IES que viabilizem a troca de experiências, questionamentos e auxílio mútuo entre os docentes são essenciais para que o locus de atuação profissional se constitua efetivamente em uma comunidade de aprendizagem, condição que se refletirá na qualidade do processo formativo docente e discente.

### **Considerações Finais**

A partir das reflexões suscitadas pelo diálogo com dados obtidos junto aos professores que participaram dos Cursos de Docência Universitária, depreendemos que somente com a reelaboração permanente da formação, enquanto parte integrante da profissão docente e consequentemente da assunção da identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que poderão contribuir para promover mudanças significativas.

A análise das necessidades formativas elencados pelos docentes nos permitiu observar um ponto essencial que

constitui e condiciona o desenvolvimento profissional: a fragilidade da formação específica para a docência. Consideramos, nesse sentido, que as ações formativas realizadas nos Cursos de Docência, alcançaram êxito, porque partiram dos interesses, das necessidades formativas explicitadas pelos docentes, porquanto as discussões suscitadas durante as ações formativas na IFES, possibilitaram aos docentes refletirem sobre a importância de formarem-se para tornarem-se professores; ao serem convidados a narrarem sobre os seus percursos formativos e opção pela docência, identificaram que no processo de formação inicial residiam dimensões importantes da construção de suas identidades como docentes. Esse processo deve ocorrer ao longo da vida profissional constituindo assim a identidade e desenvolvimento profissional docente, não obstante, se a formação for pensada de forma distanciada do contexto de trabalho, de caráter individualista a partir de modelos transmissivos pouco tem a contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

No diálogo com os professores que participaram das ações de formação contínua foi possível identificar que a aprendizagem da docência aconteceu na inter-relação dos processos auto e inter formativos, dinamizados pela ideia de inacabamento e conscientização da necessidade de uma formação permanente. Nessa perspectiva, amplia-se a compreensão do termo docência e de formação, porque permite associá-los a vários elementos conceituais como formar, educar, ensinar, aprender, compartilhar, trocar, superar, dialogar, criar, etc. É por meio do processo formativo, configurado enquanto processo dinâmico, que os sujeitos se desenvolvem ao longo da vida.

A aprendizagem profissional da docência, no âmbito universitário, precisa ser compreendida na perspectiva de processo, ou seja, uma aprendizagem que se dá durante a trajetória de vida docente e não apenas como uma etapa isolada de seu processo percurso formativo, pois a apropriação dos conceitos científicos referentes ao desenvolvimento do trabalho docente é essencial para que se possa avançar na compreensão da subjetividade da ação docente, isto é, na compreensão do significado de sua ação e, necessariamente, contribuir para a constituição da autonomia e (trans)formação das concepções docentes sobre “o que pensam” e “o que realizam”, a partir dessa compreensão.

A partir das análises e reflexões oriundas do diálogo com os professores, identificamos que as ações formativas realizadas nos Cursos de Docência Universitária, lhes possibilitou: reconhecerem os seus limites relativos à aquisição do saber pedagógico para o exercício do ensinar, na formação pós-graduada; conhecerem estratégias para redimensionar suas práticas; compartilharem experiências e conhecimentos, na construção de novas e atualizadas aprendizagens; refletirem sobre a importância de uma formação contínua, compartilhada e com significativa fundamentação teórico-científica, necessária às especificidades da prática pedagógica contextualizada no desenvolvimento do pensamento crítico diante da realidade; identificarem a importância das IES promoverem espaços de discussões sobre as políticas institucionais de valorização da formação contínua e do trabalho docente.

A despeito das dificuldades – em grande parte no que se refere à falta de dotação orçamentária e à escassa disponibilidade de tempo dos docentes – as atividades propostas e desenvolvidas foram ao encontro das demandas dos professores, contribuindo para a sua formação contínua e para a construção sistematizada e compartilhada do conhecimento pedagógico, fomentando o diálogo e a reflexão sobre a prática docente universitária.

Desse modo, reiteramos a necessidade de investimento das IES, em especial da IFES nesta temática, ressaltando que a formação didático-pedagógica ainda representa uma lacuna significativa nas graduações e pós-graduações cursadas por grande parte dos professores da educação superior, inclusive em nível de doutorado, e sugerimos que a formação docente seja abordada como política da instituição e não como políticas pontuais de gestão.

Em um momento de profundas e significativas mudanças no cenário político no Brasil, em que as formas de ensinar e aprender, ainda arraigadas a modelos históricos de docência universitária, vem sendo justamente questionadas, os professores universitários carecem de momentos e ações que viabilizem a reflexão, a troca e a construção coletiva de conhecimentos que possam melhor subsidiar sua prática e fortalecer a sua identidade profissional. Nesse sentido, reconhecemos que as ações formativas, por nós analisadas, se constituíram como possíveis estratégias de (re)elaboração do(s) saber(es) docentes, sob a ótica dos docentes que participaram das ações formativas realizadas se configuraram em espaços de (trans)formação, capazes de fomentar a reflexão sobre a formação permanente, a prática docente e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios, inerentes à docência universitária.

## Referências

ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 2011. 147 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996.

X

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2010.

CUNHA, M. I. da. **Trajetoórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a. p. 59-81.

X

FEIMAN-NEMSER, S. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

- FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- FRANCO, Maria L. B. Questões metodológicas e o papel do sujeito pesquisador. In: TRINDADE, V; FAZENDA, I; LINHARES, C. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999. p.201-215
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Portugal, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado** – uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- MAYOR RUIZ, Cristina (Dir.). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 2007.
- MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: Cadernos CEDES, nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.
- MARIN, Alda J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: In: TIBALLI, Elianda F. A., CHAVES, Sandramara M. (orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores** – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73
- MELO, Geovana F. (2018). **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV.
- MOROSINI, Marília C. (org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.
- MURILLO, P. et al. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, Universidade de Sevilha, Sevilha v. 6, 2005, p. 1-22.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface-Comunic**, Saúde, Educ, v.4, n.7, 2000, p.129-137.
- PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIOS, Terezinha A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade de São Paulo, 2009.
- VEIGA, Ilma P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.
- ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[1] Estágio pós-doutoral supervisionado pela Professora Dra. x, realizado na x, no período agosto de 2016 a agosto de 2018.

[2] Para atender os docentes de outros campi, pois a IFES possui tem campus em x.