

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAIARA SOUSA VILELA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:**  
Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia  
na formação de seus professores

Uberlândia  
2016

NAIARA SOUSA VILELA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:**

**Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia  
na formação de seus professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Geovana Ferreira Melo.

Uberlândia  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

V699d  
2016

Vilela, Naiara Sousa, 1989-  
Docência universitária : um estudo sobre a experiência da  
Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores /  
Naiara Sousa Vilela. - 2016.  
132 f. : il.

Orientador: Geovana Ferreira de Melo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino superior - formação de professores -  
Teses. 3. Professores - Formação - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I.  
Melo, Geovana Ferreira de. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

NAIARA SOUSA VILELA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:  
Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia  
na formação de seus professores**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo

Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira

Universidade de Uberaba- UNIUBE  
(Membro Externo)

---

Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves

Universidade Federal de Uberlândia  
(Membro Interno)

Uberlândia, 01 de fevereiro de 2016.

Em primeiro plano está minha gratidão a Deus.  
Em seguida, aos meus pais: Gilmar e minha  
mãe Irany. Pessoas que, simplesmente amo e  
fazem de tudo para que eu possa realizar meus  
sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, aquele que tem me dado forças para continuar em todas as circunstâncias da minha vida. Sem ele, tenho certeza que nenhuma dessas palavras teriam sido escritas com coerência, tanto para a construção do texto como, para a construção do sentido dele para meu caminho profissional.

Posteriormente, agradeço imensamente aos meus pais Gilmar e Irany, aqueles que estão sempre ao meu lado colaborando para meus sonhos se concretizem.

Quero agradecer também à minha irmã, Thati, que está sempre ao meu lado, me dando forças e me encorajando aos desafios.

A minha terapeuta Cecília, que me acolheu por todo esse período do mestrado, me fazendo refletir aspectos importantes para minha vida.

Irmã Marli, que está sempre comigo me ajudando em orações.

As Professoras Marisa Lomônaco e Paula Naves e Vanessa Teresinha Bueno Campos, pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação.

Naty, Marly, Marlei, Mari, Sarah, Lu, Lucas, Dona Heloísa, Sr. Geovany, Vovô Geni, Vovô Pedro, obrigada pelo apoio.

E claro, agradecer também a minha querida orientadora, Geovana Ferreira Melo, uma linda professora, amiga, comprometida com o ensino e muito amorosa. Na verdade, uma segunda mãe que Deus me deu. Que sempre que foi preciso também me “puxou a orelha”.

Enfim, se fosse para escrever tudo não sobraria espaço para dissertar. Por esse motivo, prefiro parar para compartilhar uma rica experiência que vivi intensamente. Tenho muita sede pela busca do conhecimento e muito amor à profissão que escolhi seguir, por esse motivo, não pretendo parar tão cedo, apenas com o passar dos anos, em que a idade não permitirá ter mais a mesma energia.

## RESUMO

VILELA, Naiara Sousa. **Docência universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores.** 2016. 132f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

O presente estudo tem como objetivos analisar os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários, participantes de ações formativas contínuas, no que se refere à compreensão da prática pedagógica. Os questionamentos que orientaram a investigação foram: Ao participarem de ações formativas e de desenvolvimento profissional, qual a compreensão dos professores universitários com relação à sua prática pedagógica? Deste problema, surgem outros questionamentos: Quais saberes são construídos pelos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores universitários? Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam em diversas áreas do conhecimento, participantes de ações formativas propiciadas pela Divisão de Formação Docente da UFU. A pesquisa foi embasada, principalmente, pelos seguintes autores: Behrens, Cruz, Imbernon, Pimenta, Masetto, Marcelo Garcia, Nóvoa, Tardif e Vasconcelos. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Os dados foram obtidos por meio de depoimentos registrados mediante a participação dos docentes nas ações formativas, questionários e entrevistas. A pesquisa-ação constituiu-se estratégia de compreensão, análise e diagnóstico da realidade, uma vez que apresenta possibilidades, de, ao compreender a realidade, seus problemas e desafios, estudar meios concretos para modificá-la. Os resultados indicaram que os professores que frequentaram os cursos de formação continuada puderam compreender e revisar suas crenças e atitudes profissionais, construir e reconstruir saberes e identidade docente. Dessa forma, ficou evidente a necessidade de promover ações formativas para os docentes universitários, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento profissional e a consequente melhoria de suas práticas pedagógicas, a destacar: às concepções de educação, políticas públicas, planejamento, organização da aula, relação professor-aluno, tecnologias da educação, metodologias de ensino, avaliação, dentre outros temas presentes no universo da docência. Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade da constituição de uma cultura formativa, assim como a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor na Universidade. A consolidação de espaços profícuos de formação continuada que priorizem o trabalho coletivo, troca de experiências e apoio pedagógico direcionado a melhoria do trabalho docente reflete diretamente na melhoria da qualidade socialmente referenciada da Educação Superior.

**Palavras – Chave:** Educação Superior. Formação Continuada. Prática Pedagógica. Saberes e Identidade Docente.

## ABSTRACT

VILELA, Naiara Sousa. **University teaching: A study on the experience of the Federal University of Uberlândia in the training of their teachers.** 2016. 132f. Dissertation (Program of Graduate Studies in Education) - Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, 2016.

This study aims to analyze the processes of formation and professional development of university teachers, participants in continuous training activities, with regard to understanding the pedagogical practice. The questions that guided the research were: To participate in training activities and professional development, which the understanding of university teachers regarding their teaching? This problem, other questions arise: What knowledge is constructed by academics who participate in training activities? What are the contributions of the training activities for the development of professional identity of professors? The research subjects were the teachers who work in various areas of knowledge, participants of training actions provided by the Division of Teacher Education of the UFU. The research was based mainly by the following authors: Behrens, Cruz, Imbernón, Pimenta, Masetto, Marcelo Garcia, Nóvoa, Tardif and Vasconcelos. It is a qualitative study, the type action research. Data were obtained through interviews recorded with the participation of teachers in training activities, questionnaires and interviews. Action research consisted understanding of strategy, analysis and diagnosis of reality as it presents possibilities of, to understand reality, their problems and challenges, study concrete ways to modify it. The results indicated that teachers who attended the continuing education courses could understand and revise their beliefs and professional attitudes, build and rebuild knowledge and teaching identity. Thus, it was evident the need to promote training activities for academic staff, with a view to their full professional development and the improvement of their teaching practices, to highlight: the conceptions of education, public policy, planning, classroom organization, teacher-student relationship, education technologies, teaching methodologies, assessment, among other things present in the universe of teaching. In this sense, it is clear the need to establish a training culture as well as the consolidation of institutional policies of teacher professional development at the University. The consolidation of fruitful areas of continuing education that prioritize collective work, exchange of experiences and pedagogical support aimed at improving the teaching work directly reflects the socially referenced improving the quality of higher education.

**Key - words:** Higher Education. Continuing Training. Teaching Practice. Knowledge and Identity Lecturer.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CNPQ** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**DIFDO** - Divisão de Formação Docente

**DIREN** - Diretoria de Ensino

**ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED

**ENFORSUP** - Encontro de Formação de Professores da Educação Superior

**FACED** - Faculdade de Educação

**FUVEST** – Fundação Universitária para o Vestibular

**GEPEDI** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores

**LDB** - Lei de Diretrizes e Base

**NAPP** - Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor

**PDPD** – Programa de Desenvolvimento Profissional Docente

**PEDUQ** – Projeto educação e qualidade

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PROGRAD** - Pró-Reitoria de Graduação

**UFU** - Universidade Federal de Uberlândia

**USP** - Universidade de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Categorização dos ciclos de vida para carreira docente de acordo com Huberman (1989) .....	37
Quadro 2 - Categorização dos saberes docentes .....	45
Quadro 3 - Identificação dos Sujeitos.....	67
Quadro 4 – Especificação das obras e personagens de Machado de Assis citados na dissertação .....	126

## **LISTA DE FIGURAS**

Gráfico 1 - Sujeitos da pesquisa .....	64
Gráfico 2 - Idade dos sujeitos .....	65
Gráfico 3 - Regime de trabalho .....	65
Gráfico 4 - Formação dos sujeitos.....	66
Gráfico 5 - Você considera importante a formação continuada? .....	66
Gráfico 6 - Formação na graduação .....	74
Gráfico 7 - Formação na pós-graduação .....	74

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
------------------	----

### CAPÍTULO I

<b>1. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS PARA O ENSINO .....</b>	17
1.1 Breve contexto histórico da docência universitária.....	17
1.2 Docência universitária: desafios para a formação .....	23
1.3 Legislações que sistematizam a educação superior no Brasil .....	28

### CAPÍTULO II

<b>2. FORMAÇÃO, IDENTIDADE E SABERES DOCENTES: EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO .....</b>	34
2.1 Formação do docente universitário.....	34
2.2 Identidade docente do professor universitário: uma interface com a literatura.....	39
2.3 Saberes dos docentes universitários .....	43
2.4 Desenvolvimento profissional docente.....	47
2.5 O contexto da formação continuada e o desenvolvimento docente na UFU .....	51

### CAPÍTULO III

<b>3. CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	58
3.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	58
3.2 Lócus da pesquisa.....	62
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	63
3.4 Instrumentos da pesquisa.....	68
3.4.1 Questionários .....	69
3.4.2 Observação .....	69
3.5.3 Diário de Campo.....	70
3.4.4 Entrevista Reflexiva .....	71
3.5 Análise dos dados .....	72

### CAPÍTULO IV

<b>4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PERCEPÇÕES.....</b>	73
4.1 Formação Docente.....	73
4.2 Identidade Docente .....	79
4.3 Saberes da Docência.....	88
4.4. Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário .....	96

<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	102
--------------------------------------	-----

<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	105
-----------------------------	-----

### 7. APÊNDICE I

1. Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa no início do curso .....	115
--	-----

**8. APÊNDICE II**

1. Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa no final do curso..... 120

**9. APÊNDICE III**

1. Entrevista com professores universitários ..... 123

**10. APÊNDICE IV**

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ..... 125

**11. ANEXO .....** 127

1. Parecer Consustanciado do CEP ..... 128

## INTRODUÇÃO

O interesse pela temática surgiu como graduanda do curso de Letras da Faculdade de Filosofia de Ciências Humanas de Goiatuba, localizada no interior de Goiás. Durante o estágio supervisionado, nos anos de 2009 e 2010, tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa intitulado Projeto Educação e Qualidade (PEDUQ). Esse projeto teve como objetivo promover a interação entre escola e sociedade, proporcionando a socialização do saber. Assentado em três pilares – ensino, pesquisa e extensão –, a metodologia do PEDUQ foi pautada na organização de oficinas em que os próprios alunos produziam saberes, o que oportuniza aos futuros professores (estagiários) aprimorar o conhecimento e propor alternativas de ensino, possibilitando assim a inserção na profissão docente.

Participei do desenvolvimento de atividades, do planejamento e da elaboração de práticas, redimensionando a didática de acordo com o nível cognitivo das crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, percebi algumas lacunas, a exemplo da falta de acompanhamento didático aos estagiários que, por sua vez, apresentavam dificuldades em dialogar com os conceitos teóricos e práticos compreendidos em sala de aula. Tais aspectos trouxeram-me indagações, tornando um prisma desafiador e pertinente a estudos e reflexões.

Ao concluir a graduação, tive a oportunidade de ter contato com uma vasta literatura relacionada aos aspectos referentes à docência universitária e à formação de professores. Isso ocorreu no Curso de Especialização em Docência na Educação Superior oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), de 2012 a 2013. O curso contribuiu para leituras e reflexões sobre descontentamentos e indagações por mim postas desde a experiência na graduação, instigando ainda mais o interesse pela temática.

Assim, com o objetivo de contribuir com os aspectos relacionados à docência universitária e construir uma carreira na área, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa intitulada “Saberes e Práticas Educativas”, da FACED/UFU, ao qual proponho meu estudo.

Diante do contexto apresentado, percebo os desafios a serem enfrentados pelas universidades e a urgente necessidade da construção de políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente. Desse modo, tenciona-se criar condições para que haja a efetiva participação dos professores em cursos de formação continuada.

Ações anteriores a este estudo foram propostas no período de 2007 a 2009, a partir da criação do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP), no âmbito da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da referida Instituição de Ensino Superior (IES). Esse núcleo

tencionou verificar as necessidades formativas dos professores da universidade pesquisada por meio de diferentes atividades, como cursos, minicursos e palestras, proporcionando um levantamento de dados referentes à docência universitária. Porém, o NAPP não se constituía em política institucional, mas sim em uma política de gestão, uma vez que suas atividades foram descontinuadas no ano de 2009. Apesar da extinção, a coordenadora desse núcleo continuou a desenvolver o trabalho no âmbito do grupo de pesquisa, no que tange à orientação de estudos na graduação e pós-graduação.

Desde o encerramento do NAPP, as atividades de pesquisa passaram a ser desenvolvidas regularmente pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela instituição pesquisada. Minha efetiva inserção no grupo ocorreu a partir da participação no curso de Especialização supracitado.

As investigações do Grupo de Pesquisa vinculam-se ao Núcleo de Didática, no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, junto à Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”. Nele são desenvolvidas e articuladas às atividades de ensino na graduação e pós-graduação, por meio das disciplinas “Didática” e “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”.

Desse modo, ao refletir sobre a necessidade de construção de uma cultura de ações formativas no contexto universitário, apresento o estudo desenvolvido, que teve como ponto de partida a pesquisa intitulada *Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa*<sup>1</sup>.

Este trabalho investigativo refere-se ao curso de formação continuada proposto pela Divisão de Formação Docente (DIFDO)<sup>2</sup>, oferecido aos docentes da universidade pesquisada, com o intuito de colaborar com as práticas de professores universitários. O projeto de pesquisa versa sobre o Desenvolvimento Profissional Docente junto a professores efetivos da UFU, localizada no Triângulo Mineiro.

A docência universitária, assim como os processos formativos e aspectos voltados ao desenvolvimento profissional docente, têm sido objeto de vários estudos nacionais e

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa é coordenada pela Profa. Dra. Geovana F. Melo, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU. Apoio financeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e CNPq no período de 2013 a 2015.

<sup>2</sup> A DIFDO é uma das divisões da Diretoria de Ensino da PROGRAD/UFU. Tem como proposta constituir-se em um espaço de diálogo e troca de experiências sobre a prática docente universitária e produção e circulação de saberes interdisciplinares e científicos sobre o tema. Dessa maneira, visa proporcionar diferentes formas para realizar reflexões e discussões.

internacionais (ISAIA, 2000; BEHRENS, 2007; SHULMAN, 1986; MARCELO GARCIA, 1999; CRUZ, 2006; NÓVOA, 2007; CANÁRIO, 2008; IMBERNÓN, 2009; DIAS e VEIGA, 2011). Como ressalta Cruz (2006), no decorrer da inserção profissional e desenvolvimento do docente existem dimensões formativas que devem fazer parte do trabalho do professor, a saber: o compromisso educativo, o domínio da matéria e o trabalho reflexivo e em equipe.

Ser professor universitário requer, de um lado, que ele se comprometa diretamente com a melhoria da qualidade do ensino ministrado na educação superior; e, de outro, que as universidades criem condições concretas para que os professores tenham a oportunidade de participar de processos formativos continuamente. Segundo Imbernón (2009b, p. 27):

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhe são oferecidas repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo.

Para que o docente se desenvolva na profissão, é preciso que ele reconheça a importância de sua participação em espaços formativos, já que os saberes referentes ao exercício de sua atividade profissional são construídos ao longo de toda trajetória de vida, sendo passíveis de modificações, acréscimos e reflexões. Com isso, suas crenças, atitudes profissionais precisam ser revistas e, processualmente, seja construída sua identidade.

A partir dessas reflexões, a questão principal que norteia a presente proposta de pesquisa é: *Ao participarem de ações formativas e de desenvolvimento profissional, qual a compreensão dos professores universitários com relação à sua prática pedagógica?* Deste problema, surgem outros questionamentos: *Quais saberes são construídos pelos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores universitários?*

Nesse entremeio, a criação de espaços formativos no âmbito universitário pode proporcionar ao docente o desenvolvimento profissional, por meio de uma reflexão coletiva de suas práticas mediada por embasamentos teóricos que norteiam suas ações.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a compreensão dos professores universitários com relação à prática pedagógica, tendo em vista a participação em ações formativas e de desenvolvimento profissional. São objetivos específicos:

- Explicitar as diferentes concepções de prática pedagógica dos professores que participam de ações formativas;

- Verificar os saberes docentes construídos pelos professores universitários, ao participarem das ações formativas;
- Analisar as contribuições de ações formativas para o desenvolvimento da identidade profissional;
- Contribuir para a constituição de uma cultura da formação continuada, bem como para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor da universidade pesquisada.

A fim de responder os questionamentos apresentados pela pesquisa, alcançar os objetivos e colaborar com estudos que envolvam temas relacionados ao desenvolvimento profissional de docentes universitários por meio de ações formativas e contínuas, a dissertação está estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, *Docência universitária – desafios para o ensino*, aspectos gerais relacionados à docência universitária e aos seus desafios atuais são apresentados, considerando as políticas que influenciam o espaço acadêmico. Além disso, há a discussão sobre os contextos da formação continuada e do desenvolvimento do docente.

No segundo capítulo, intitulado *Formação, identidade e saberes docentes: em busca do desenvolvimento profissional do docente universitário*, são discutidos os conceitos “formação”, “identidade” e “saberes” no contexto universitário.

O terceiro capítulo *Caminhos Percorridos*, apresenta a metodologia abordada, o lócus da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos utilizados na construção dos dados que foram interpretados na perspectiva da análise de conteúdo.

Finalmente, no quarto capítulo *Desenvolvimento profissional docente: percepções*, são destacadas a análise dos dados obtidos junto aos professores participantes das ações formativas.

## CAPÍTULO I – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS PARA O ENSINO

*É preciso considerar que o exercício da docência no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão (MASETTO, 1998, p. 11).*

### 1.1 Breve contexto histórico da docência universitária

Para compreendermos as exigências inerentes ao exercício da docência universitária, assim como nos lembra Masetto (1998), é preciso considerar que, para além de diplomas e títulos, é necessário construir um conjunto de conhecimentos bastante específicos da profissão docente. Nesse capítulo temos como objetivos: descrever brevemente o cenário político do ensino superior no Brasil; apontar alguns aspectos relacionados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e ao Plano Nacional de Educação (PNE), no que tange à expansão do ensino superior no Brasil; analisar aspectos referentes à formação dos professores universitários; e discutir os saberes e as práticas necessárias a essa profissão.

Do ponto de vista do contexto histórico e político, no que se refere à organização do ensino superior no Brasil, ainda que brevemente destacamos que, no ano de 1808, com a vinda da família real para o país, foram criadas as primeiras escolas médicas no Rio de Janeiro e na Bahia – Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e Hospital do Rio de Janeiro. Não se tratava especificamente de universidades, mas de institutos isolados de caráter profissionalizante. À época, o cargo de docente se dava pela ocupação de uma cadeira, a partir de nomeação, com vasta experiência profissional na área. Segundo Barreyro (2008):

Enquanto no ano de 1538, as colônias espanholas da América já implantavam universidades, especificamente, em São Domingo; no Brasil, as primeiras faculdades foram criadas no Rio de Janeiro e em Olinda nos anos de 1776 e 1778, com caráter meramente religioso. Foi somente com a transferência da sede do governo de Portugal para o Brasil, em 1808, que as faculdades foram criadas em propostas não religiosas.

Em 1889, ano da Proclamação da República; logo após, estabeleceu-se a primeira Constituição (1891), e somente no ano de 1912 surgiu a primeira universidade brasileira no estado do Paraná. Na sequência, em 1920 emerge a Universidade do Rio de Janeiro – hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, que reunia cursos isolados, como a Escola Politécnica e as Faculdades de Medicina e de Direito. A primeira proposta de IES não isolada,

realizada pela Universidade de São Paulo (USP), ocorreu somente após a revolução constitucionalista, em 1932.

Desse modo, apesar do tardio surgimento das primeiras universidades brasileiras, em comparação aos países latino-americanos, desde a década de 1930 o ensino superior tem se expandido consideravelmente, não somente no que se refere ao setor público, como também privado. Essa expansão do âmbito privado ocorreu durante a reforma universitária, em 1968, tendo como argumento o atendimento à crescente demanda por acesso ao ensino superior, o que, de modo geral, tem sido visto como mercantilização do ensino.

A compreensão sobre a docência presente no século XXI tem raízes na história da organização da universidade no Brasil. No início do século XX, com o surgimento das primeiras universidades brasileiras, a docência era assumida por profissionais reconhecidos socialmente por sua experiência profissional na área. Nesse contexto, o professor desenvolvia sua prática pedagógica centrada na transmissão de um saber enciclopédico, com foco no ensino. Tal configuração foi fortemente marcada pelo modelo pedagógico diretivo, o qual tem como fundamento epistemológico a concepção empirista de educação, preconizada pelo fato de que para ensinar seria suficiente ter domínio dos conteúdos e experiência profissional na área.

Com o advento dos primeiros programas de pós-graduação e o surgimento de agências de fomento como o CNPq<sup>3</sup>, criado 1951, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>4</sup>, que surgiu em 11 de julho de 1951 por meio do Decreto n. 29.741, passou-se a valorizar a titulação e, por conseguinte, as universidades se tornaram centros de pesquisa, produção e disseminação do conhecimento. Nesse novo cenário, ser bom professor relaciona-se diretamente a ser um pesquisador reconhecido por suas investigações e publicações científicas.

Porém, as exigências da docência no contexto atual (século XXI) implicam a construção de saberes que vão além da experiência profissional e da titulação. Para a atividade docente, é imprescindível a construção de saberes específicos elaborados e reelaborados nos cursos de graduação e pós-graduação. Atrelados a isso estão os saberes pedagógicos e curriculares que possibilitam ao professor planejar, desenvolver e avaliar sua prática pedagógica.

---

<sup>3</sup> Esse órgão visa fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.

<sup>4</sup> A Capes desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Mais de dois séculos se passaram e, desde o ensino catedrático até o profissionalizante, os objetivos da educação superior no Brasil vêm sendo reformulados. Se, no período de surgimento das primeiras universidades brasileiras, o principal requisito foi a transmissão de um conhecimento pautado em verdades absolutas, essa perspectiva não mais responde às necessidades formativas do século XXI. Os objetivos formativos fundamentais das universidades para esse século podem ser sintetizados em desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar criticamente, de forma a prepará-los não somente para o mercado de trabalho, como também viabilizar uma formação pautada na construção da autonomia intelectual, na consciência planetária, em uma perspectiva de formação que considere as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Com o estabelecimento do PNE e da LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), metas foram traçadas para o ensino no país abrangendo todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o nível superior. O PNE, com periodicidade decenal, teve sua última reformulação no ano de 2014, regido pela Lei n. 13.005/2014, que estabelece 20 metas para o ensino – dentre elas, destacamos as de n. 12 e 13 que se referem especificamente ao Ensino Superior:

Meta 12 - elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta;

Meta 13 - elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p. 41-43).

Ao analisar as metas propostas pelo PNE, é possível perceber que junto aos objetivos de ampliação da educação superior brasileira está a preocupação com a qualidade. Corroboram com as metas acima propostas o art. 3º, inciso IX, da LDB (garantia de padrão de qualidade para o ensino); e o art. 2º, inciso IV, referente às diretrizes do PNE (melhoria da qualidade da educação).

Não há dúvidas de que a LDB e o PNE mencionam a expansão do ensino com qualidade. Entretanto, concomitante a isso, é preciso um olhar sistêmico para a formação do docente universitário e as suas condições de trabalho no contexto atual para que, de fato, possam ser cumpridas as exigências apresentadas. Um dos principais fatores que promovem a melhoria da qualidade do ensino é a formação dos professores para o exercício dessa profissão, visto que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que os habilita para a docência

na educação superior, enfatiza ainda mais os conhecimentos específicos, configurando-se o fortalecimento da competência técnico-científica com poucos rebatimentos na formação didático-pedagógica.

No que se refere à LDB (BRASIL, 1996), o artigo 66º ressalta que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Nesse artigo, é possível constatar que não há nenhuma submissão à preparação do docente para uma condizente prática pedagógica; pelo contrário, de maneira intrínseca, há a exigência de inúmeras publicações para que se possa continuar atuando nesse nível de ensino.

O desempenho pedagógico do docente universitário não se resume apenas em publicações de artigos, textos em livros, participação em seminários, entre outros elementos, como também na sua prática pedagógica. Segundo Vasconcelos (1998, p. 86), há “[...] pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país”, em que a graduação tem sido “[...] alimentada por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Nesse sentido, a publicação de livros e artigos científicos, a liderança de grupos de pesquisa e a participação em congressos específicos da área de conhecimento são exemplos de atividades que não reverberam diretamente na qualidade do ensino, e sim respondem a uma necessidade dos professores, que se veem pressionados a se envolver em diferentes atividades que lhes proporcionem maior visibilidade profissional.

Nota-se que a docência na educação superior é exercida por profissionais com formação nos graus bacharelado, licenciatura ou ambos, que trilham a carreira universitária em cursos de mestrado e doutorado em áreas muito específicas do conhecimento, desprovidas de discussões a respeito do que é ser professor. De acordo com Behrens (2007, p. 441), “[...] preocupados com a formação pedagógica, alguns docentes acabam procurando caminhos para sua prática docente”; mas “[...] os cursos de mestrado e doutorado em educação, em função das vagas limitadas, acolhem poucos docentes que procuram uma qualificação pedagógica para exercer a docência”. Essas questões têm sido apontadas como dificuldades de inúmeros professores universitários que, apesar de serem titulados, percebem que a exigência de publicações excessivas de artigos não contribui diretamente para minimizar os problemas enfrentados na prática pedagógica.

Mas o que seria essa prática pedagógica? E quais seriam as respectivas dificuldades? Pensando na adjetivação acrescida ao termo “prática”, considera-se que ela deverá conter elementos envolvendo alguns princípios que a subsidiem. De acordo com Sacristán (1999, p.

74), essa prática deve ser entendida como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”; logo, são as experiências acumuladas ao longo de todo o processo de ensino que contribuem para a formação do docente universitário, ou seja, para a construção de sua prática, e não somente o acúmulo de títulos.

Dentre os três pilares que sustentam o campo universitário estão: ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, há uma cobrança exacerbada ao docente, para que ensine e ao mesmo tempo pesquise e, ainda que participe de projetos de extensão, desenvolvendo várias atividades que o “qualifiquem”, mas, ao mesmo tempo, lhes impõem extenuante sobrecarga de trabalho.

Apesar da exigência de docentes mestres ou doutores para a atuação no ensino superior, é senso comum que qualquer um pode ser professor e que “dar aula” é fácil ou “quem tem conhecimento sabe ensinar”. É preciso desconstruir essas concepções, uma vez que ensinar não implica apenas a comunicação do conteúdo, mas sim uma série de aspectos que vão além de competências técnico-científicas ligadas ao aprendizado da profissão docente. Não se pode saber se comunicar, apenas; os saberes experienciais, específicos, curriculares e pedagógicos precisam estar articulados para o alcance dos objetivos e para que o processo de ensino e aprendizagem seja alcançado (PIMENTA, 2014). Segundo Imbernón (2009b, p. 90):

Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil [...]. São velhos e novos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, nos novos tempos a introduzem numa maior complexidade.

Corrobora com a afirmação acima citada o autor Zabalza (2004), ao mencionar que existem desafios próprios à profissão docente e que a docência não é algo que se aprende na prática, dado que são necessários conhecimentos, competências e habilidades para desempenhar a profissão: “[...] como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (ZABALZA, 2004, p. 108). Para a docência, o professor precisa ter conhecimentos específicos da área, relacionando-os à realidade apresentada pela profissão, o que não é suficiente, pois interligados a isso devem estar os conceitos pedagógicos articulados ao processo de ensino. Masetto (1998, p. 11) ressalta que:

É preciso considerar que o exercício da docência na educação superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão.

Assim como qualquer outra profissão, a docência requer saberes específicos para atuação. Vasconcelos (2009) ressalva que não basta que o professor saiba “dar aulas”; imbricados a esse processo devem estar:

- a) os objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina;
- b) saber identificar a turma o qual irá trabalhar;
- c) conhecer o mercado de trabalho o qual o aluno irá trabalhar;
- d) os objetivos do processo de ensino – aprendizagem;
- e) selecionar as mais adequadas estratégias de atividades e recursos para que o ensino aprendizagem seja alcançado;
- f) avaliar a aprendizagem dos alunos e verificar seu desempenho docente a fim de retomar os objetivos iniciais almejados para determinada turma;
- g) uma relação professor-aluno que abarque os aspectos de parceria e interação (VASCONCELOS, 2009, p. 42-43).

Dessa forma, existe um universo de conhecimentos a serem elaborados e sistematizados para subsidiar a prática pedagógica do docente, como ter claros os objetivos com a disciplina a ser ministrada, considerando a diversidade de turmas; conhecer a realidade da profissão além dos “muros” da universidade; fazer uso de estratégias que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem do estudante; e utilizar a avaliação como instrumento de diagnóstico, sempre retomando os objetivos iniciais. Junto a essas questões, Roldão (2007, p. 102) nos mostra que ser professor profissional:

Como médico ou engenheiro nos seus campos específicos, é aquele que ensina não porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar, é ser especialista desta complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal disciplinar (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes).

Dessa maneira, o professor, além do domínio do conteúdo, precisa considerar que esse aspecto esteja relacionado à realidade apresentada pela futura profissão do estudante. Nas palavras de Roldão (2007, p. 94), o ato de ensinar não requer que o professor “professe o saber” ao aluno, mas corrobore para que ele se aproprie do saber, o que demanda não somente o domínio do conteúdo, como também a dimensão pedagógica do que será ensinado.

A partir de uma breve análise feita desde a construção das primeiras universidades no Brasil e considerando o caminho ora percorrido, é possível afirmar que, apesar de o PNE e a

LDB terem como prioridade o crescimento e a qualidade da educação superior no Brasil, é preciso rever alguns aspectos referentes às exigências para a formação do docente universitário e a qualidade do ensino. A formação continuada desses indivíduos deverá constituir-se em possibilidade para que eles possam se desenvolver profissionalmente, revendo práticas pedagógicas.

## 1.2 Docência universitária: desafios para a formação

A docência na educação superior e a preocupação com a formação docente têm sido objetos de diversas pesquisas a partir de temáticas como: *Saberes da prática na docência do ensino superior – análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA* (SANTOS, 2010); *A construção da carreira docente na educação superior – desafios no processo de socialização profissional* (NUNES; VILELA, 2012); e *Desenvolvimento profissional de professores universitários – caminhos de uma formação pedagógica inovadora* (JUNGES, 2013). Tais temáticas também são recorrentes em eventos que visam à melhoria da qualidade do ensino nesse nível, como: Encontro de Formação de Professores da Educação Superior (ENFORSUP); Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Encontro de Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – nacional e regional; e Congresso Nacional de Formação de Professores.

Dentre os diversos desafios enfrentados pelo atual contexto universitário desde a década de 1990 está a crise institucional das universidades públicas “[...] no momento em que o estado decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral” (SANTOS, 2011, p. 16). Se de um lado esse processo tem ocasionado a expansão e consolidação das instituições de educação superior no Brasil, de outro, a partir dessas influências e dos acordos externos, a educação tem ficado à mercê de investimentos vindos do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Além disso, a descaracterização intelectual das universidades com enfoque nas demandas do mercado de trabalho (crise da hegemonia), a segmentação do sistema universitário e a desvalorização dos diplomas (crise da legitimidade) têm propiciado a desestruturação e o enfraquecimento do sistema universitário, do conhecimento crítico e pluriversitário<sup>5</sup> (SANTOS, 2011, p. 15).

---

<sup>5</sup> Segundo Santos (2011, p. 40), ao longo do século XX, a necessidade da transição do conhecimento universitário para o pluriversitário, conhecimento contextual com aplicação extramuros que obriga o diálogo e confronto com os outros tipos de conhecimento, o que o torna mais heterogêneo, adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica.

A crise institucional universitária levou ao crescente aumento das universidades privadas e emergiu o processo de mercantilização do ensino; isso, segundo Santos (2011, p. 26) fez com que “[...] a universidade se transformasse em objeto de concorrência, a partir de pressões produtivistas, esvaziadas de qualquer preocupação humanista ou cultural”.

Em decorrência da massificação do acesso ao ensino universitário, surgiram grupos heterogêneos de estudantes “[...] diferentes quanto à capacidade intelectual, preparação acadêmica, motivação, diversificação de idades, surgimento de indivíduos que já estão no mercado de trabalho, aumento do número de mulheres” (ZABALZA, 2004, p. 26). A diversidade presente no contexto universitário requer o entendimento de princípios que orientem uma educação multicultural e inclusiva, tendo em vista a organização da prática pedagógica com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino universitário.

O acesso à educação superior por diferentes grupos e etnias a partir do século XXI – composto, sobretudo, por pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual, com orientação sexual diversa, culturas diferenciadas ou situação econômica desfavorável – cria um cenário em que a convivência no espaço universitário se torna diversa. Tais fenômenos constituem-se em desafios a serem enfrentados, principalmente no que se refere à necessidade de uma reestruturação do sistema de ensino universitário, do ponto de vista da organização e do funcionamento, para que todos os direitos educacionais sejam assegurados.

Essa realidade múltipla e diversa requer dos professores a revisão constante de suas concepções e a formação permanente, no sentido de aprimorar suas práticas rumo à constituição de uma cultura de inclusão na universidade. A massificação do ensino e a heterogeneidade dos discentes exigem, de fato, conhecimentos, habilidades e estratégias que superem os desafios apresentados.

Quanto ao papel da universidade frente os desafios contemporâneos Bernheim e Chauí (2008, p. 27-29) destacam os seguintes aspectos:

1. atender ao número de matrículas em constante crescimento, sem sacrificar a qualidade. Os alunos podem ser recebidos desde que os métodos tradicionais sejam abandonados;
2. alcançar as metas educacionais de formar especialistas e acadêmicos profissionais com o necessário conhecimento e capacidade apropriada e, ao mesmo tempo, contribuir para o progresso, extensão e disseminação do conhecimento;
3. o desafio da qualidade, visto que conceitos de qualidade e avaliação são recentes na prática da educação superior latino-americana;
4. melhorar a administração da educação superior para conseguir melhor rendimento das suas funções básicas de docência, pesquisa e extensão;
5. a incorporação da cultura informática;

6. desafio da geração do conhecimento;
7. relações entre educação superior e mundo do trabalho, setor produtivo e sociedade civil;
8. internacionalização da educação superior.

No que se refere ao aumento de matrículas sem sacrificar a qualidade do ensino, os referidos autores veem na tecnologia uma possibilidade para atender a demanda dos alunos. Para o progresso, a extensão e a dimensão do conhecimento, propõem modelos mais flexíveis, capazes de prover a reintegração do conhecimento e a interdisciplinaridade. Enquanto isso, eles afirmam que a avaliação é um movimento não coercitivo para qualidade, sugerindo o planejamento estratégico para melhorar a administração superior, além de apontar a incorporação da cultura informática como recursos de apoio ao docente.

Para os desafios universitários na sociedade do conhecimento, Bernheim e Chauí (2008) ressaltam a importância de vínculos entre universidades, Estado, sociedade em geral e os setores produtivos; nas relações entre a educação superior e o mundo do trabalho, reforçam o preparo específico para profissional junto às habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais; e eles colocam a internacionalização da educação superior como desafio de formar cidadãos críticos e preparados em um contexto global.

Nesse entremeio, para superar os desafios no contexto universitário, os autores reforçam a necessidade de “[...] replanejamento dos currículos que representam uma medida efetiva do grau de transformação sofrido por qualquer instituição universitária em particular. Afinal de contas, uma universidade é o seu currículo” (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 20). Nesse sentido, os docentes devem ter a oportunidade de vivenciar processos formativos que lhes permitam refletir criticamente sobre a organização curricular, de modo a compreendê-la e modificá-la sempre que necessário.

Se durante os cursos de formação inicial ou mesmo continuada não foram proporcionadas condições para reflexão de práticas, crenças e atitudes dos docentes, caberá às ações formativas, oferecidas ao longo da carreira profissional, priorizar o desenvolvimento profissional dos docentes universitários e oferecer uma ampla visão sobre o processo de ensino e as mudanças paradigmáticas. Para isso, os professores precisam se engajar de fato nas atividades e reconhecer que:

Num sistema educacional aberto o professor aceita o indeterminado, as incertezas e aprende a conviver com tudo. Replaneja com base no inesperado encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema se feche sobre si mesmo (MORAES, 1997, p. 100).

Não estar aberto e consciente aos desafios educacionais atuais significa fechar-se para a revisão do currículo, o planejamento da aula, a execução das atividades de forma dinâmica e criativa e a uma avaliação diagnóstica. Segundo Zabalza (2004, p. 126), se a prática “[...] não for analisada, se não for submetida a comparações, e se não for modificada, podemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros”. Sendo assim, a partir da reflexão sobre a prática mediante embasamento teórico, os docentes são levados a repensar ideologias e reavaliar suas crenças e atitudes profissionais.

Reconhecer que os docentes estão inseridos em uma sociedade da informação ou do conhecimento faz prevalecer a ideia de que “[...]a educação precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os leve a construir conhecimento” (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 34). Aspectos como diagnóstico da turma, elaboração e planejamento das aulas (tendo claro o objetivo principal), afetividade entre professor e aluno, motivação (aluno e professor) e avaliação devem constituir a atenção dos docentes universitários, levando em consideração uma prática inovadora voltada às necessidades apontadas pelo contexto inserido.

No tocante à sociedade do conhecimento, a presença de novas tecnologias poderá instigar o professor a buscar nessas ferramentas possibilidades de aprimorar suas práticas pedagógicas, posto que o “[...] ensino a distância ou semipresencial, com modelos diferentes de autoaprendizagem baseados em planejamentos instrutivos em diversos suportes, formação através da internet” (ZABALZA, 2004, p. 173) tem sido cada vez mais presente no cotidiano universitário. Nesse contexto, não se pode desconsiderar o potencial das ferramentas interativas para a educação a distância que permitem ao docente ministrar aulas em tempo real para alunos que estejam a quilômetros de distância. Todavia, tais aulas precisam ser concebidas a partir de um rigoroso planejamento didático-pedagógico para que, mesmo não sendo presenciais, alcancem seus objetivos, indo além da mera transmissão de informações.

A educação a distância amplia oportunidades onde há poucos recursos, familiariza o cidadão quanto às tecnologias, contribui para uma educação equitativa ao romper barreiras de tempo e espaço, democratiza o saber, estimula o autodidatismo e promove a inclusão no ensino superior. Embora haja muitas críticas a respeito dessa modalidade de ensino, não se podem negar suas contribuições com relação às oportunidades formativas, principalmente por se tratar de um país de proporção continental como o Brasil.

Com o surgimento de inúmeros *hardwares* e *softwares* que facilitam o trabalho do professor, é preciso que este esteja ciente acerca da aprendizagem permanente, da flexibilidade, das habilidades complexas, do domínio de códigos e saberes diversos para que,

de fato, consiga contribuir com a aprendizagem do aluno, considerando o contexto em que vive.

O professor deverá ser capaz de compreender que o estudante não chega à universidade sem “bagagem” histórica, econômica, cultural ou social, ao contrário, traz consigo, assim como o docente, suas experiências de vida. Saber quem é o aluno e suas necessidades formativas é uma estratégia para que o professor se aproxime dele e, juntos, construam e reconstruam o aprendizado. O objetivo do ensino não está apenas em repassar informações, conforme historicamente reafirmaram as pedagogias tradicionais, mas em fazer com que o educando construa o conhecimento. Segundo Cruz (2008, p. 1024):

A relação entre qualidade e quantidade de informação é, sem dúvida, um dos “calcanhares-de-aquiles” desta sociedade. Por isso, o grande desafio está em transformar o imenso volume e o intenso fluxo de informações em conhecimento.

O excesso de informação não pressupõe conhecimento, sendo que os instrumentos tecnológicos devem ser pensados não no sentido de reproduzir o conhecimento, mas de possibilitar o acesso a ele. Em uma era digital, a aprendizagem necessita ser colaborativa<sup>6</sup>; nesse sentido, Behrens (2000, p. 72) faz a seguinte indagação: Por que gastar tanta energia ensinando, se os alunos não estão aprendendo?

De fato, a diversificação de instrumentos tecnológicos e estratégias para aulas não garante que o processo de ensino e aprendizagem seja alcançado. Behrens (2000, p. 73) expõe que o “[...] desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Torna-se essencial que professores e alunos estejam num processo de aprender a aprender”, no sentido de que aluno e professor estejam sempre em busca do desenvolvimento. Ao docente cabe repensar sua prática educativa continuamente, e aos discentes, estarem cientes do “[...] processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo por toda vida”, rompendo-se com a “[...]visão de terminalidade oferecida na graduação” (BEHRENS, 2000, p. 70).

Diante dos desafios a serem enfrentados na docência e a partir da premissa de que ao professor está incumbida a tarefa de ensinar e ao aluno, de aprender, o docente, ao ingressar

---

<sup>6</sup> Para a aprendizagem colaborativa, Behrens (2000, p. 76) ressalta que a “[...] metodologia oferecida em sala de aula demanda contemplar atividades que ultrapassem as paredes da sala de aula, dos laboratórios e dos muros das universidades. As atividades desafiadoras para responder as problemáticas existentes necessitam da criação de espaços virtuais e presenciais dentro e fora da universidade. A abertura para contatos pela rede informatizada, que poderá ocorrer do professor para o professor, do professor para os alunos, dos alunos entre si, e dos alunos e professores com os usuários da rede”.

na carreira do magistério, precisa entender a importância da formação permanente. É necessário que professores e alunos estejam conscientes de que a atividade educativa só terá sentido se juntos conceberem a aprendizagem em seu processo inacabado, que contribua tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o profissional dos indivíduos.

Refletir sobre os desafios da docência universitária implica compreender o cenário da educação superior, lócus de atuação profissional do professor. O contexto universitário é marcado pela (des)continuidade das políticas públicas que incidem diretamente sobre o modo como funcionam as instituições e reverberam nas práticas educativas desenvolvidas em seu interior; portanto, torna-se relevante fazer uma breve incursão nas políticas para a educação superior.

### **1.3 Legislações que sistematizam a educação superior no Brasil**

Do ponto de vista da análise histórica da legislação nacional relacionada à docência na educação superior, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de n. 4.024, foi promulgada em dezembro de 1961 e sancionada pelo Presidente João Goulart, o qual criou o Conselho Nacional de Educação, fixou currículos mínimos para o ensino básico e secundário e garantiu “autonomia” às universidades. Posteriormente, instaura-se uma segunda Lei de Diretrizes e Bases de n. 5.540/1968, a chamada Lei da Reforma Universitária que em seu art. 34, §2, cita os aspectos da formação para a docência universitária, aborda apenas títulos acadêmicos para a profissão, não explicitando qualquer preocupação com a formação didático-pedagógica do professor: “Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos” (BRASIL, 1968).

Além do destaque às leis anteriores, na educação superior brasileira a profissão docente possuía uma amplitude de pareceres e iniciativas regidas pelo Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPG, II PNPG e III PNPG), que definia e regulamentava a formação do docente universitário. Antes da atual LDB e de suas especificidades para a atuação na docência universitária, havia também pareceres como o de n. 977/1965, com ênfase na pesquisa; e o de n. 77/1969, que definiu normas de credenciamento para os cursos de pós-graduação. No tocante às iniciativas adotadas pelo PNE estavam:

- a capacitação de docentes universitários e de pesquisadores (I – PNPG – 1975 a 1980)

- formação de recursos humanos para pesquisa e, técnicas que atendessem as demandas do setor público e privado (II – PNPG – 1982 a 1985)
- institucionalização e ampliação da pesquisa (III – PNPG – 1986 a 1989) (SOARES; CUNHA, 2010, p. 41-56).

Desse modo, desde os anos 1980 podemos constatar que os cursos *stricto e lato sensu* que preparam os docentes para a atuação na profissão são regulamentados por pareceres e diretrizes, tendo como foco principal a pesquisa. A atual LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) não foge à regra, dado que, no art. 52, §2, determina: “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”; e no art. 66 expressa que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Não obstante, a LDB atual, de forma intrínseca, tem exigido a formação em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) como preparação docente e, intrínseco a isso, há exigência de atividades relacionadas à pesquisa. Cumpre salientar que a pesquisa é essencial para a formação do professor; no entanto, trata-se de uma das dimensões formativas que contribui mais diretamente para o aprofundamento de competências técnico-científicas.

Os percursos formativos desenvolvidos em cursos de pós-graduação evidenciam uma formação específica e verticalizada com o intuito de “preparar” o docente para o exercício de sua profissão. Segundo Vasconcelos (2009, p. 16):

Em geral nos cursos de pós-graduação, recorridos por muitos docentes como aporte a inserção na docência, o enfoque é mais voltado para a pesquisa pura e não para a preocupação de como o aluno aprende a aprender. Tal fato comprova que, as questões didático-pedagógicas relacionadas à profissão, são deixadas de lado.

Essa situação faz com que o aluno, futuro docente, após a conclusão do curso, tenha mais domínio dos conteúdos disciplinares, além de fazer inúmeras publicações em eventos, periódicos e revistas científicas. Esses aspectos estão mais ligados à pesquisa e extensão, mas distanciados do ensino, especialmente no que se refere à complexidade da prática pedagógica. O processo de ensino e aprendizagem, para ser desenvolvido plenamente, tendo em vista o alcance dos objetivos educacionais, demanda uma atitude proativa do professor, balizada não somente pela pesquisa, mas também pela elaboração de conteúdos didático-pedagógicos.

Para Arantes e Gebran (2012, p. 80), “[...] não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas”. Dessa forma, a desarticulação dos três pilares do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) e a mera

sobreposição da pesquisa, assim como de qualquer outro eixo, minimizam o papel da universidade e afetam a formação daqueles que se preparam para a docência.

Em uma pesquisa coordenada por Melo *et al.* (2012), foi constatado que os professores ingressantes na carreira do magistério superior, ao assumirem a docência, se veem despreparados quanto às práticas pedagógicas, já que, durante a formação inicial ou mesmo continuada, a ênfase comumente recai no aprofundamento de conteúdos específicos, com poucas oportunidades de elaborar saberes didático-pedagógico. A pesquisa aponta que:

[...] há, por parte dos professores de modo geral, a compreensão das lacunas formativas com relação às questões próprias da docência universitária, que é entendida como uma profissão complexa, em um contexto dinâmico e multifacetado, que é a universidade (MELO *et al.*, 2012, p. 282).

Outro aspecto refere-se ao ingresso na carreira, em que os concursos que selecionam docentes também priorizam o domínio do conteúdo, pois é atribuída pontuação significativa à produção acadêmica. Nos processos seletivos para docência universitária são mais valorizadas a trajetória acadêmica, a inserção em grupos de pesquisa, a participação em eventos científicos e as publicações, sendo a dimensão didático-pedagógica praticamente desconsiderada.

Nesses termos, Zanchet e Fagundes (2012, p. 6) afirmam que a política de seleção dos docentes ratifica a lógica da formação em pesquisa, deixando as questões pedagógicas num patamar inferior de pontuação nos processos seletivos. Desse modo, muitos possuem dificuldades em aspectos referentes a planejamento, metodologias ativas/ferramentas de ensino e aprendizagem, relação professor-aluno, técnicas de ensino, recursos didáticos e instrumentos avaliativos.

Estudos relacionados à formação de professores universitários (ROLDÃO, 2007; SOARES; CUNHA, 2010; NÓVOA, 2007) têm comprovado que os cursos de mestrado e doutorado se dedicam a formar e preparar o docente apenas para a especificidade da disciplina, e não para as necessidades da profissão, uma vez que a ênfase recai no desenvolvimento das competências técnico-científicas, em detrimento da dimensão didático-pedagógica.

Nessa lógica, de acordo com Roldão (2007, p. 94), os docentes professam o saber e não alcançam êxito para que os discentes se apropriem do conhecimento. E isso é próprio da preparação recebida para o exercício da profissão, mais voltada aos conhecimentos

específicos reduzidos a uma abordagem meramente tradicionalista do ensino ou reproduutora do conhecimento desprovido das dimensões pedagógicas e dos saberes da profissão.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico, didáticos, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos) (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Se os cursos de pós-graduação que qualificam o docente para atuar na área se limitam à pesquisa, haverá lacunas desde o primeiro momento de inserção na sala de aula. Isso se reflete frequentemente nos depoimentos de diversos profissionais ao relatarem imitar posturas dos professores que tiveram e idealizaram como modelo. Entretanto, resta-nos saber se as ações praticadas pelos docentes tomados como exemplos condizem a um exemplo amplamente tradicional comparado a uma abordagem inovadora de ensino.

É comum observarmos que alguns docentes, ao perceberem seu despreparo didático-pedagógico para atuarem na profissão, sentem a necessidade de rever suas crenças e atitudes profissionais, revogando a abordagem tradicional ou conservadora de ensino. De acordo com Behrens (2007), tal abordagem está baseada na cópia e no treino, em que cabe ao aluno apenas fixar o conhecimento sem questioná-lo, ao passo que para o docente restam o mero treino e a capacitação em um processo para ser modelado e conformado, imitando e executando tarefas. Nesse viés, o referido autor apresenta a importância de uma concepção inovadora do ensino, que dá voz às contribuições de formação inicial, contínua e continuada, além de se referir a uma visão do aluno como ser pensante, crítico e reflexivo.

A formação específica do docente, sobretudo por meio dos programas de pós-graduação, é desenvolvida a partir de práticas que priorizam a verticalização do conhecimento. Conforme alertam Soares e Cunha (2010, p. 9), os programas têm evidenciado e tido como “[...] tarefa central a formação de pesquisador, concomitantemente, com o silenciamento sobre a formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores”. Assim, para Vasconcelos (2009, p. 15):

Os cursos de pós-graduação dedicam-se exclusivamente a formação do pesquisador. Dirigem-se a transmissão, em alto nível, do conteúdo específico de cada área de pesquisa, descuidando do fato de que esse pesquisador, em muitos casos, se tornará um professor, isto é, alguém encarregado de uma prática específica e distinta da pesquisa: a docência, muitas vezes exercida por excelentes pesquisadores, mas com sérias deficiências enquanto professores.

Nesse sentido, Nóvoa (2007, p. 23) assevera que tais situações apenas serão modificadas a partir de “[...] políticas que reforcem os professores, seus saberes, seus campos de atuação que valorizem as culturas docentes”. Ele ainda postula que o excesso de discursos praticados por investigadores das áreas disciplinares, das ciências, da educação e da didática, grupos de trabalho e responsáveis institucionais tem escondido uma pobreza de práticas.

Diante isso, Nóvoa (2007, p. 22-26) propõe algumas medidas a fim de superar os dilemas atuais enfrentados no contexto universitário:

- Reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho;
- Colegialidade, partilha e culturas colaborativas;
- Grupo de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação;
- Construção de redes de trabalho coletivo;
- Formação baseada na partilha e no diálogo profissional.

Sem ações que desenvolvam e aprimorem a prática docente, práticas tradicionalistas de ensino continuarão a persistir, e isso refletirá consideravelmente na formação dos discentes e no despreparo destes para atuarem na futura profissão. Ao mesmo tempo, a omissão das políticas para formação do professor universitário persiste desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes de Bases de 1961 até a atual LDB, de 1996, relegando a ação didático-pedagógica do professor e enfatizando basicamente a pesquisa.

Embora a dimensão pedagógica não estivesse em pauta na legislação, a LDB de 1968 (Lei n. 5.540), em seu art. 41, dispunha que as universidades criassem as “[...] funções de monitor para alunos do curso de graduação submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”. Posteriormente, a Lei n. 9.394/1996 citava, muito timidamente, a monitoria como possibilidade de formação, em seu art. 84: “[...] os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. De fato, é possível constatar uma dissonância entre os respectivos artigos que definiram/definem a monitoria na educação superior brasileira. Conforme Melo (2015, p. 5):

Ao estabelecer uma análise comparativa entre a Lei n. 5.540/1968 e a Lei n. 9.394/1996, há claramente a percepção de que enquanto a primeira enfatiza a monitoria como atividade de caráter meramente técnico-didático, pautada na comprovação do suficiente conhecimento da matéria, conforme art. 84, a segunda atribui função pedagógica, pois vincula diretamente a monitoria ao processo formativo do estudante.

Apesar de a monitoria ter sido voltada para contribuir com o processo formativo do discente em consonância com uma formação didático-pedagógica, nem sempre são alcançados os objetivos reais estimados no art. 84 da Lei n. 9.394/1996. Para que haja a formação dos estudantes, supõe-se que o docente orientador tenha preparo didático-pedagógico para a atividade exercida, o que nem sempre ocorre. Assim, mesmo que discentes/futuros professores perpassem pelas atividades de monitoria nos cursos de mestrado e doutorado que os qualificam para o exercício da profissão docente na educação superior, são observadas lacunas; por conseguinte, tal atividade é vista como algo superficial com pouca ou nenhuma contribuição para a formação didático-pedagógica, sendo o oposto dos reais objetivos apregoados para ela em uma IES. De acordo com Melo (2015, p. 15):

A monitoria deverá configurar-se em uma perspectiva relacional entre professor orientador e monitor, com a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente, constituindo-se em atividade formativa. Ao promover a interlocução direta entre professor orientador, monitor e estudantes de graduação, a monitoria constitui-se, dessa forma, em um espaço de reflexão e ação do fazer docente, de modo que o estudante possa vivenciar e construir saberes relativos à docência universitária.

Nesse sentido, a atividade de monitoria deve propiciar ao aluno a formação didático-pedagógica, além da relação teórico-prática, para que favoreça uma formação crítico-reflexiva condizente ao exercício da docência.

Entretanto, a análise histórica da legislação reafirma o pressuposto de que, para ser professor universitário, é necessário apenas o domínio teórico-conceitual da área específica, com ênfase no domínio de conteúdos e vasta experiência no campo da pesquisa. Tais fatores refletem diretamente na qualidade do ensino universitário e, necessariamente, nas opções metodológicas dos docentes, pautadas prioritariamente na transmissão de conteúdos prontos, estanques e dissociados da realidade dos estudantes. Diante desse cenário, a formação continuada se torna pressuposto para que os professores universitários possam refletir sobre seus saberes e fazeres no cotidiano da sala de aula.

## CAPÍTULO II – FORMAÇÃO, IDENTIDADE E SABERES DOCENTES: EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

*Para a construção da identidade é necessário que o docente busque reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr na roda, é deixar-se conhecer, apesar do docente do ensino superior estar acostumado a executar processos de planejamento e das atividades de forma individual é preciso superar essa atuação: na vivência com o grupo vai criando vínculo e se posicionando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 113).*

### 2.1 Formação do docente universitário

Neste capítulo objetivamos apresentar nossa filiação teórica com relação aos conceitos basilares da pesquisa – formação inicial e continuada, identidade docente e saberes da docência –, buscando relacioná-los aos processos de desenvolvimento profissional de professores universitários.

O docente universitário historicamente enfrenta desafios ao longo de sua prática que são relacionados, principalmente, com a dimensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. Tais desafios são amplamente conhecidos e têm sido divulgados por meio de diferentes publicações, como *A importância da formação pedagógica para o professor universitário* (PACHANE, 2003); *Docência, uma construção a partir de múltiplos condicionantes* (MELO, 2009); *A prática da docência universitária* (MALUSÁ; FELTRAN, 2013); e *Docência com profissionalidade no ensino superior* (MASETTO; GAETA, 2013), exemplos de estudos que têm como objeto a docência universitária. Essas pesquisas denunciam a necessidade de sistematização dos processos formativos para os docentes universitários, que considere a dimensão pedagógica, assim como temáticas norteadoras do fazer docente, no sentido de superar as fragilidades presentes na formação obtida por meio dos cursos de graduação ou pós-graduação, com ênfase na competência técnico-científica.

Diante desse cenário, destacamos que os professores nem sempre têm consciência de suas fragilidades e que, de maneira recorrente, transferem aos estudantes o insucesso do processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, quando se referem aos altos índices de reaprovação e evasão comumente atribuídos às lacunas da educação básica. O desinteresse

coletivo dos jovens, a falta de compromisso e a indisciplina são também queixas comuns dos docentes utilizadas para justificarem o fracasso no referido processo, mas raramente atribuem as dificuldades à falta de compreensão do professor com relação aos conceitos teóricos e às reflexões práticas que fundamentam o ato pedagógico.

Diante dessa dimensão complexa da docência, surge a necessidade de o professor rever sua formação, definida por Marcelo Garcia (1999) como a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas em que, de forma individual ou em equipe, por meio de experiências de aprendizagem, são construídos e aprimorados os saberes docentes. Isso possibilita aos professores a intervenção no desenvolvimento do ensino, do currículo e da instituição e, consequentemente, da melhora da qualidade da educação.

As experiências de aprendizagem, a intervenção no ensino e as melhorias quanto a conhecimentos e qualidade do ensino não limitam o conceito de formação como mero treino para o desenvolvimento de determinada ação, mas “[...] uma atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 22). Nesse entremeio, as novas gerações têm se mostrado cada vez mais heterogêneas, imediatistas e conectadas a redes de informações sofisticadas, mas não substituem o trabalho do professor que, em parceria com o aluno, deve buscar um “[...] processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento” (BEHRENS, 2000, p. 71).

A imersão dos estudantes universitários ao amplo contexto midiático requer do professor constante aprendizado, principalmente no que diz respeito ao uso de tecnologias e elementos que o qualifique para as novas exigências da profissão:

O grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança. Apesar do exagero contido na afirmação de que os computadores poderiam transformar as aulas e converter os professores em “suportes e ajudantes da aprendizagem”, é certo que a sociedade tecnológica está mudando o papel dos professores, os quais devem se pôr em dia com a tecnologia (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 39).

Nesse sentido, a profissão docente requer o aprender a ensinar e, junto ao ato de aprender, há o ensejo do docente por mudanças diante de uma sociedade que está em um processo constante de transformações. Marcelo Garcia (1999) apresenta diferentes estudos que se referem aos processos de ensinar e aprender, a exemplo de Feiman (1983), que distingue quatro fases para o aprender a ensinar: pré-treino, formação inicial, iniciação e permanente. A primeira refere-se às experiências que o docente viveu como aluno; a segunda,

àquela vivida numa instituição de formação de professores em que foram adquiridos conhecimentos pedagógicos e disciplinares; a terceira corresponde aos primeiros anos de exercício na profissão, fase em que o docente aprende com sua própria prática; e a quarta fase diz respeito ao desenvolvimento profissional e/ou aperfeiçoamento do ensino por meio da participação em atividades propostas pela instituição acadêmica.

Conforme as fases citadas por Feiman (1983), a de pré-treino influencia a prática de muitos docentes universitários, que tomam como modelo a ação pedagógica daqueles professores que se tornaram referência e, dessa forma, “[...] trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula” (VAILLANT; MARCELO, 2012. p. 53). Tais crenças e atitudes profissionais, quando advindas de uma abordagem tradicional de ensino, se tornam cada vez mais distantes de uma prática inovadora que possa acompanhar as transformações e exigências da sociedade da informação ou do conhecimento.

Quanto à fase nomeada como formação inicial, Marcelo Garcia ressalta que “[...] não pode ser vista como uma formação que oferece ‘produtos acabados’, mas compreender que é uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 27). Embora os professores tenham sua formação na graduação, além de vivências práticas no contexto universitário, muitos se sentem inseguros ao assumirem a docência.

Com a possibilidade de mudança de crenças e atitudes profissionais na quarta fase, denominada fase de formação permanente, apresentam-se propostas e condições necessárias para que o professor possa refletir sobre sua prática e rever as ações profissionais. Em suma, todas as fases são importantes para a constituição dos saberes e da identidade do professor, mas a última delas permite uma reflexão coletiva e investigativa para o desenvolvimento profissional de docentes universitários. Em consonância a isso, Huberman também define ciclos de vida para a carreira docente. A esse respeito, Isaia (2000, p. 27) afirma que:

O estudo de Huberman (1989), sobre o percurso profissional ou ciclo de vida dos professores, é considerado um clássico na área. Mesmo referindo-se a professores secundários e da cultura francesa, o modelo, por ele apresentado, contempla percursos possíveis de serem percorridos por professores universitários da cultura brasileira.

O modelo de Huberman (1989) apresenta as seguintes especificidades: entrada na carreira (1-3 anos); estabilização (4-6 anos); diversificação (7-25 anos); questionamento (7-25

anos); serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo (25-35 anos); e desinvestimento (35-40 anos), conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1. Categorização dos ciclos de vida para carreira docente de acordo com Huberman (1989).

Fases	Conceitos
1 a 3 anos	Definida como fase de “tatear”, ela envolve dois componentes: sobrevivência (choque real) e descoberta (entusiasmo inicial).
4 a 6 anos (estabilização)	Os docentes atuam de forma mais independente, possuem sentimento de uma melhor competência pedagógica, maior facilidade de relacionamento com os alunos, apresentam domínio de técnicas e selecionam melhor os materiais para as aulas.
7 a 25 anos (diversificação, ativismo ou questionamento)	A primeira delas caracteriza-se por melhora de capacidade e diversificação de métodos. No ativismo está a busca pela promoção pessoal e desempenho de funções administrativas. Na fase de questionamentos, muitos abandonam a docência ou começam a se dedicar a atividades paralelas, seja por sentimento de rotina ou continuação à carreira.
25 a 35 anos (serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo)	Quanto à primeira etapa, os docentes se sentem menos energéticos, menos capacitados, mais relaxados e menos preocupados; já no conservadorismo está a resistência quanto à inovação, em que se queixam de tudo.
35 a 40 anos (desinvestimento)	Fase em que há a libertação progressiva dos professores do trabalho para se dedicarem a si próprios.

Fonte: Categorização dos ciclos de vida para carreira docente a partir de leituras em Marcelo Garcia (2012).

Os ciclos apresentados por Huberman (1989) podem não coincidir com as fases da carreira dos professores universitários, ou seja, há a possibilidade de algumas características próprias de cada ciclo serem (ou não) identificadas nas respostas dos professores. No entanto, podem contribuir para uma compreensão maior das necessidades formativas dos docentes, conforme seu ciclo de vida profissional.

Nesse sentido, nas etapas definidas por Huberman (1989) como sobrevivência e entusiasmo, questionamento, ativismo, conservadorismo e distanciamento afetivo, o professor passa por inúmeras dificuldades em sua docência. Daí a necessidade de a universidade proporcionar a ele cursos de formação continuada para a reflexão de suas práticas e troca de experiências para o aprimoramento da docência.

Para isso, a formação permanente, segundo Imbernón (2009b, p. 60), deve ser “[...] colaborativa, coletiva, com compromisso, responsabilidade e com constante diálogo, debate, consenso não imposto, além de indagações colaborativas das pessoas e da comunidade que as envolve” e, ao mesmo tempo, uma formação em que a “[...] metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo, com situações de identificação, participação, aceitação de críticas, discordância, criatividade e capacidade de regulação”. Nas palavras do

referido autor, as situações problemáticas da prática podem ser discutidas e analisadas coletivamente para o compartilhamento, a interação e a troca de ideias, partindo das necessidades da prática pedagógica do professorado.

Ainda nesse sentido, Nóvoa (2002, p. 38) assevera que “[...] o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas, sim, o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Além de considerar o esforço individual do docente, as propostas de uma formação coletiva e contínua, com respaldos de um microssistema, contribuem para que o microespaço da sala de aula possa ser repensando a partir das necessidades em lócus. Canário (2008, p. 146) reforça a ideia de que “[...] ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição”.

Logo, aos docentes cabe a compreensão a respeito de seu papel “[...] político-ideológico, dimensão ética, psicopedagógico e didática” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.); eles não devem ser meros executores de atividades, e sim aqueles que superam a “[...] concepção do professor como um profissional que ‘executa’ quer as orientações gerais de política educativa, quer aquilo que lhe foi ensinado na sua formação” (CANÁRIO, 2008, p. 137).

Nesses termos, romper com o tradicionalismo de um ensino meramente instrumental baseado no racionalismo técnico, em que somente se aplicam teorias e não as discutem ou as reformulam, requer do professor a capacidade de refletir constantemente sobre suas opções teórico-metodológicas, seus saberes, suas crenças e práticas pedagógicas.

A formação do docente universitário deve ser um processo ininterrupto, já que a todo o momento há uma situação nova vivida no ambiente acadêmico, e isso implica em compreender o espaço inserido e estar aberto para aprendizagem e mudanças. Para Almeida (2012), a formação continuada se aplica em um processo de desenvolvimento profissional e constituição de saberes docentes, democratizando o acesso aos avanços ocorridos nos campos de atuação.

Com a discussão e análise da prática educativa, os professores conseguem reconfigurar seus saberes e desenvolver uma atividade docente que corresponda à realidade apresentada. Além disso, são revistas crenças e atitudes profissionais que não foram exitosas e que os distanciaram de seu compromisso acadêmico universitário – ensino, pesquisa e extensão.

Ações de formação contínua refletem diretamente nos resultados do trabalho docente e instigam os professores a necessidade de estar sempre em busca do conhecimento, já que os

reflexos obtidos modificam as situações de processo de ensino e aprendizagem entre aluno e docente. Zabalza (2004) pondera que a ação universitária deve contribuir em três aspectos, com relação aos alunos: ter a capacidade de desenvolvimento pessoal, aprimorar conhecimentos e capacidades e assumir a responsabilidade de referência ao mercado de trabalho.

Para Zabalza (2004), o docente precisa sempre se questionar sobre sua contribuição/facilitação para que o aluno amadureça, se sinta seguro, responsável e comprometido (pessoal); visualizar o que aprendeu de novo durante a graduação, o que mudou em relação às suas capacidades iniciais e competências e qual dimensão profissional precisa ser preparada e suprida (aprimoramento de conhecimento e capacidades); e verificar o que fora proporcionado para a inserção e ascensão profissional.

Tais questionamentos, se feitos cotidianamente, podem contribuir para que o professor não desfoque sua prática. O intuito não é cumprir apenas com os objetivos institucionais, como também estar ciente de sua responsabilidade enquanto profissional.

## **2.2 Identidade docente do professor universitário: uma interface com a literatura**

A identidade docente está em constante movimento e remete à identificação do professor aos aspectos inerentes à profissão. Para se identificar como cidadão, o sujeito recorre ao documento pessoal, em que se mencionam nome, data de nascimento, dentre outros elementos que o determina como um ser único. Segundo Placco e Souza (2010, p. 84), “[...] o documento de identidade e o *curriculum vitae* são meios de estabelecer uma relação vivida cotidianamente, que não dá a identidade um caráter estático”. De acordo com os autores supracitados, ao chegar a um local e não ser reconhecido, a questão inicialmente colocada é a de identificação. Porém, no decorrer dos anos, adquirem-se novos predicados; consequentemente, isso confere ao termo identidade um caráter totalmente dinâmico, e não meramente estático.

Diante disso, Marcelo Garcia (1999), em referência ao autor Debesse (1982), destaca que a identidade docente não se dá de forma autônoma, mas em um processo de autoformação, permeado de modo independente em um constante controle dos objetivos, processos, instrumentos e resultados; heteroformação, desenvolvido a partir de fora por especialistas; e interformação, uma construção entre futuros docentes e entre professores em fase de atualização de conhecimento.

Fernández Cruz (2006, p. 23) reaproxima os contextos citados por Debesse (1982), a partir da seguinte conjuntura:

1. É necessário admitir uma dimensão individual do desenvolvimento profissional que permite que nenhum professor seja semelhante a outro docente;
2. Existe uma dimensão coletiva do desenvolvimento profissional que incita que cada professor seja semelhante a outros professores, como se compartilhassem experiências comuns;
3. Podemos identificar também uma dimensão universal do desenvolvimento que nos leva a pensar que cada professor guarda semelhanças com todos os professores de sua geração.<sup>7</sup>

Cruz (2006) cita três dimensões que fazem parte do processo de desenvolvimento profissional docente: individual, coletivo e universal. Elas se relacionam diretamente à forma como o docente se vê, como o outro o vê e como se vê/é visto em uma dimensão mais abrangente, ou seja, como sujeito de um determinado período histórico.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade não se dão apenas mediante experiências individuais do sujeito, mas também a partir da formação inicial e continuada. Barreiro e Gebran (2006, p. 20) enfatizam que a identidade docente “[...] é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador”.

Não se deve desconsiderar a ênfase dada pelos autores Barreiro e Gebran (2006) em relação aos cursos de formação inicial e à construção da referida identidade, mas é preciso reconhecer que, além das experiências na formação inicial, há aquelas que são registradas enquanto aluno do ensino básico e médio, ao considerar a quantidade de tempo em que o discente passa em sala de aula antes mesmo de se tornar professor. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113) afirmam que:

Para a construção da identidade é necessário que o docente busque reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr na roda, é deixar-se conhecer, apesar do docente do ensino superior estar acostumado a executar processos de planejamento e das atividades de forma individual é preciso superar essa atuação: na vivência com o grupo vai criando vínculo e se posicionando.

---

<sup>7</sup> Tradução da autora.- Texto original – 1. es necesario admitir dimensión individual del desarrollo profesional que permite que ningún profesor sea semejante a otros profesores. 2. Existe, igualmente, una dimensión colectiva del desarrollo profesional que provoca que cada profesor sea semejante a algunos otros profesores con los que comparte experiencias comunes. 3. Por último, podemos identificar también una dimensión universal/generacional del desarrollo que nos lleve a pensar que cada profesor guarda semejanzas con todos los profesores de sua misma generación.

Experiências formativas anteriores à docência têm um papel determinante na ação de muitos docentes universitários e, muitas vezes, torna-se difícil a revisão de posturas até então alegadas como corretas e essenciais, deixando-se levar por rótulos, crenças e atitudes vivenciadas em suas experiências como alunos; isso, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 114), pode “[...] significar resistências às práticas transformadoras”.

Nesse viés, uma das possibilidades que permitem aos docentes o compartilhamento de experiências e discussão de suas ações está no processo de interformação, que gradativamente colabora com a construção de identidade, revisão das crenças, hábitos e atitudes de práticas pedagógicas dos docentes universitários. Imbernon (2009a, p. 80) afirma que:

Não é uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

Por meio da interformação, os docentes refletem criticamente sobre suas ações formativas, desde o planejamento da aula aos procedimentos avaliativos. Desse modo, aos poucos eles reelaboram os saberes necessários à docência, os quais influenciam diretamente a construção de sua identidade. Segundo Cruz (2006, p. 14):

O pensamento crítico envolve mais do que uma atividade de raciocínio lógico ou análise aprofundada dos argumentos acabados. O pensamento crítico implica o reconhecimento dos pressupostos subjacentes às nossas próprias crenças e comportamentos<sup>8</sup>.

Vários estudos corroboram com a perspectiva de compreensão da identidade profissional do professor como processo contínuo e multirreferencial (CARROLO 1997; CICILLINI, 2010; DUBAR, 2005; FARIAS, 2008; ISAIA, 2000; PIMENTA 2002; MELO, 2009). Há, nessas pesquisas, múltiplos enfoques na dimensão cultural, social, política e econômica, pois influenciam a construção do eu profissional do sujeito e sua construção no mundo. Segundo Pimenta (1997, p. 6), “[...] a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”, ao passo que Dubar (2005, p. 142) assevera que, “[...] na construção da identidade, concorrem dois processos distintos: um processo autobiográfico: a identidade do eu e um processo relacional e a identidade para o outro”. Atrelada à constituição da

<sup>8</sup> Tradução da autora. Texto original – Pero el pensamiento crítico implica algo más que una actividad de razonamiento lógico o de examen profundo de determinados argumentos. El pensamiento crítico implica reconocimiento de los presupuestos que subyacen a nuestras propias creencias y conductas.

identidade do docente está não apenas a forma como o sujeito se vê, mas como o outro o vê. Tal perspectiva influencia a constituição identitária do sujeito, suas opções e ações em seu campo de trabalho.

Ao recorrermos ao conto *O espelho*, escrito por Joaquim Maria Machado de Assis, escritor brasileiro inserido no século XIX, há uma possibilidade de intertextualização para compreender a construção da identidade docente.

No conto, Jacobina havia recebido há pouco tempo a função de alferes da guarda nacional, e, em um passeio na casa de sua tia, sentiu-se sozinho, pois ela precisou fazer uma viagem às pressas para visitar sua filha adoentada; percebendo tal fato, até os escravos da casa aproveitaram a oportunidade para fugir. Jacobina sentiu um vazio em sua alma, dado que, antes mesmo de sua tia partir, ela o elogiava. Notando sua solidão, Jacobina, sem elogios externos, recorre à sua faixa de alferes e logo corre para a frente do espelho para se sentir o alferes, e não mais o Joãozinho, como assim o chamavam antes de receber o cargo de guardamor.

Na história é possível perceber uma súbita crise existencial, quando o sujeito não consegue compreender sua identidade e se situa para o outro e para si. Isso nos faz compreender que a construção da identidade docente não é diferente; ela é arquitetada a partir da construção do sujeito no mundo, e não apenas do sujeito com ele mesmo. Sua relação com o outro, ou seja, com o externo, contribui para a construção de sua identidade.

Assim, conforme relatado no conto *O espelho*, de Machado de Assis, a forte influência externa permeada por elogios recebidos na presença do outro, por algum momento, deixou de existir, fazendo com que o personagem Jacobina não conseguisse mais enxergar a si mesmo com nitidez. Desse modo, uma transposição sobre a crise de identidade de Jacobina nos permite constatar que, no meio acadêmico em que se insere o docente universitário, também há dados que influenciam e propiciam a crise de identidade do professor, como: ausência de uma cultura profissional entre os docentes; não reconhecimento da carreira como uma profissão de respeito e prestígio; docentes sem identidade categorial, munidos apenas de uma identidade subjetiva, não sendo encarados como profissionais; baixa remuneração, exacerbada quantidade de atividades extrassala e dicotomia entre professor pesquisador e professor.

Nesse contexto, a dicotomia professor *versus* pesquisador mantém-se presente e afeta os docentes de maneira direta, em que frequentemente se sentem sobre carregados e, portanto, priorizam a pesquisa em detrimento do ensino. Muitos concluem o mestrado, doutorado ou pós-doutorado, mas se sentem mais pesquisadores-especialistas em uma área específica do

conhecimento do que professores, sendo natural se dedicaram com mais afinco às atividades relacionadas à pesquisa.

Ao assumirem as aulas, professores universitários se defrontam com a complexidade do campo educativo e se veem despreparados para atuarem na profissão. Muitos se sentem sozinhos diante de tal situação e, sem nenhum respaldo por parte da academia, abandonam a carreira: “Em geral, os professores que ingressam na docência em uma universidade são acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano letivo, recebem boas-vindas e depois são deixados sozinhos” (BEHRENS, 2007, p. 449).

A solidão acadêmica, o contexto de insegurança sentido pelos professores e as dificuldades podem ser amenizados por políticas públicas e apoio, por parte das universidades, a partir de programas de formação e desenvolvimento docente. Além disso, a melhoria das condições de trabalho do docente, as ações formativas e os trabalhos coletivos seriam algumas estratégias para amenizar os efeitos da crise e, assim, contribuir para seu processo identitário.

Um dos pressupostos para o desenvolvimento da identidade docente refere-se à elaboração de saberes próprios da profissão. Assim como o processo identitário, tais saberes são construídos ao longo de toda a carreira do professor e necessitam estar articulados para embasar a prática educativa.

### **2.3 Saberes dos docentes universitários**

Diversos autores têm discutido o domínio de saberes inerentes à profissão docente (CARR; KEMMIS, 1988; MOURA, 2006; SAVIANI, 1996; SCHULMAN, 2005). Todavia, coube a nós referenciarmos os dados a partir de três aportes teóricos nacionais e internacionais – Gauthier (1998), Tardif (2002); Pimenta (2002) – que visam apresentar a importância dos saberes para atuação, formação, desenvolvimento profissional e construção da identidade docente.

Antes mesmo de iniciar a docência, o professor vivencia diferentes experiências, como em ambientes familiares, em sua relação com o outro, como aluno do ensino fundamental, médio e, posteriormente, na graduação e pós-graduação, ou seja, tanto em situações anteriores à docência como na formação inicial e continuada. Todos esses momentos são considerados saberes da experiência, adquiridos ao longo da vida em uma vivência consigo e com o outro. Há também aqueles que são construídos no cotidiano da profissão e que necessitam ser refletidos constantemente, partindo do contexto histórico, econômico, político e cultural.

Porém, para o exercício da profissão, é preciso ir além dos saberes da experiência, visto que esse termo, de acordo com o Dicionário Aurélio online, pode significar: 1. ato de experimentar; 2. ensaio; 3. tentativa e 4. conhecimento adquirido por prática, estudos, observação. Partindo desses pressupostos, os docentes universitários atuariam por tentativa e erro e experimentariam ações a partir de exemplos vividos como alunos ou que acreditassem ser coerentes, ou seja, por meio de “[...] toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (TARDIF, 2000, p. 13). A própria expressão “acreditar” nos remete a crenças – 1. fé religiosa. 2. confiança. 3. opinião. Nesse sentido, o docente atuaria a partir de sua própria opinião, desenvolvendo ações que esperasse pertinência e, se assim não fosse, atuaria por tentativa e erro até que fosse “assertivo”. Tais ações contribuem para a desprofissionalização docente e, consequentemente, para a perda da identidade do professor, dado que pensar somente nos saberes da experiência não seria o suficiente para uma atividade profissional condizente e exitosa.

Pimenta (2002) enumera, junto aos saberes da experiência, os saberes disciplinares e pedagógicos. Os primeiros concernem aos conteúdos trabalhados em sala de aula, ou seja, os conhecimentos específicos da disciplina, ao passo que nos segundos estariam envolvidos aspectos como para quem se ensina, o que se ensina e a forma como se ensina, sendo “[...] diretamente relacionados à orientação para a prática profissional, as teorias, os processos de ensino e aprendizagem e aos princípios da organização escolar” (TEIXEIRA; SANTOS, 2010, p. 370). Vale ressaltar que esses saberes permeiam a prática pedagógica docente e norteiam suas ações no que diz respeito às concepções de educação, políticas públicas, planejamento, organização da aula, relação professor-aluno, tecnologias da educação, metodologias de ensino, avaliação, dentre outros temas presentes no universo da docência.

Segundo Tardif (2002, p. 39), os saberes experienciais “[...] brotam da experiência e são por ela validados” como temporais – aos poucos são reformulados no trabalho cotidiano do docente a partir de sua apropriação com o meio. Além de especificar os saberes experienciais, disciplinares e pedagógicos citados por Pimenta (2002), Tardif (2002) faz referência ao saber profissional em que são envolvidos os saberes didáticos e específicos, assim como o saber curricular, uma interface que abrange o planejamento desde os níveis macro e micro – PNE e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) –, até chegar ao planejamento em sala de aula.

Outra tipologia de saberes é apresentada por Gauthier (1998): disciplinares (compreensão aprofundada da matéria); curriculares (compreensão do programa escolar); das ciências da educação (saberes sobre a escola e sua organização); da tradição pedagógica

(representação que o docente tem a respeito de escola, aluno, professor, aprender e ensinar); experenciais (processo individual de aprender na profissão, mas legitimados por meio do processo de socialização profissional); e da ação pedagógica (recorrente em todos os outros saberes, principalmente dos saberes experenciais, a partir do momento que se tornam públicos).

Quadro 2. Categorização dos saberes docentes

Pimenta (2002)	Tardif (2000)	Gauthier (1998)
1. saberes da experiência; 2. saberes do conhecimento; 3. saberes pedagógicos.	1. saberes da formação profissional; 2. saberes das disciplinas; 3. saberes curriculares; 4. saberes da experiência.	1. saberes disciplinares; 2. saberes curriculares; 3. saberes das Ciências da Educação; 4. saberes da tradição pedagógica; 5. saberes experenciais; 6. saberes da ação pedagógica.

Fonte: Reproduzido a partir de Cunha (2007), com adaptações da autora.

Mediante isso, Pimenta (2002), Tardif (2000) e Gauthier (1998) são unâimes ao afirmarem que a profissão docente, assim como qualquer outra, possui um amálgama de saberes que precisam estar articulados e reformulados constantemente, ao considerar que a sociedade, os alunos e as metodologias mudam, entre outros aspectos. De acordo com Tardif (2002, p. 40), a relação dos docentes com seus saberes parece problemática, sendo visto como “socialmente desvalorizada”:

A relação que é estabelecida com os saberes são de transmissores, portadores ou objetos de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.

Dessa maneira, os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos não são selecionados pelos docentes, mas impostos pela instituição escolar a partir de normas sancionadas pela universidade e pelo Estado, exteriores à sua prática e oriundos de uma tradição cultural. Pimenta (2002, p. 24) ainda acrescenta que os saberes experenciais específicos, pedagógicos e didáticos “têm sido trabalhados em blocos distintos e desarticulados”, isso devido ao status e ao poder adquiridos pela academia, ora direcionados a um ou ao outro.

Além disso, Pimenta (2002, p. 26) ressalta que há entendimento errôneo quando o docente deduz que saber ensinar requer apenas o saber-fazer.

A ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* eu sei o assunto, consequentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* – eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do *saber das ciências do homem* – eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do *saber pesquisar* – eu sei como fazer compreender, através de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do *saber-fazer* – na minha classe, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o fazer-saber.

De acordo com Pimenta (2002), não basta dominar os conhecimentos específicos da aula, até porque a sociedade contemporânea consegue facilmente obter conhecimento sobre qualquer assunto em tempo real. Logo, ser especialista na área atuante, ter conhecimento acerca da organização do sistema escolar e cumprir com os três pilares exigidos para a docência universitária (ensino, pesquisa e extensão) não garante a qualidade de ensino.

É exigido do professor não apenas o conhecimento específico da disciplina, mas o domínio de “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação *profissional* e de saberes *disciplinares, curriculares e experienciais*” (TARDIF, 2002, p. 36).

Diante desse quadro, os desafios enfrentados em pleno século XXI não são os mesmos de tempos atrás; por isso, é necessário que o docente, apesar de ter concluído sua formação em cursos de graduação ou pós-graduação, busque se profissionalizar e refletir suas práticas, saberes e dificuldades, pois “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20).

Daí surge a necessidade dos cursos de formação continuada, para que os professores ampliem seus saberes não só de maneira individual, como também coletivamente – “[...] um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 70). Com isso, os professores poderão assimilar “[...] os saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, como suas rotinas, valores, regras, etc.” (*idem*).

Dessa forma, o processo de socialização do docente permite trocar experiências, reaproximar práticas vividas em sala de aula, compartilhar conhecimentos, formular indagações, além de compreender âmbitos organizacionais, históricos, políticos e sociais vivenciados no contexto inserido, o que tanto influencia o processo educativo do professor. O

docente, então, problematiza sua prática e investiga ações que propiciem melhorias e reelaboração permanente dos saberes inerentes à profissão, a fim de responder às necessidades de seu fazer cotidiano. Segundo Almeida (2012, p. 70), são necessários:

Processos formativos que mobilizem os saberes das teorias educacionais necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolver os conhecimentos e as habilidades para que os professores avaliem e investiguem a própria atividade e, com base nela, constituam os seus saberes fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

A investigação contínua da prática contribui não apenas para a constituição dos saberes e da identidade docente, como também para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma postura profissional diante os desafios apontados pela sociedade contemporânea, ao considerar que os professores:

São trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimento anteriores, de crenças e de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2002, p. 68).

Nesse sentido, as experiências anteriores à docência e vividas nos ambientes escolares se refletem consideravelmente na ação do professor. Para a desconstrução de crenças e atitudes profissionais eivadas de teor tradicionalista, é preciso reconhecer que na prática docente não há certezas, e sim dúvidas que surgem no cotidiano escolar e que precisam ser esclarecidas para que o professor atue de forma consciente e profissional. Embora os docentes tenham formação inicial e continuada, suas dificuldades em relação à prática pedagógica podem ser transformadas em indagações e socializadas em ações formativas que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

## 2.4 Desenvolvimento profissional docente

Entre as situações enfrentadas por aqueles que optaram pela carreira docente estão a baixa remuneração; o desgaste diante de turmas com número excessivo de alunos para um único professor, muitos deles com baixo nível de preparo e desinteressados; o acúmulo de atividades a serem sobrepostas para a conclusão fora do espaço universitário ou mesmo na própria instituição; e o pouco (ou quase nulo) suporte administrativo-pedagógico.

Apesar das adversidades apresentadas, muitos professores, por um motivo ou outro, não desistem do cargo e se mantêm na profissão. Segundo Vasconcelos (2006, p. 53):

Mesmo com todas as dificuldades sempre levantadas pelos professores com razão, na maioria das vezes, o que se vê são inúmeras pessoas dedicando-se, parcial ou integralmente, ao magistério, quando, diante desses simples e resumido quadro de dificuldades enfrentadas pelo professor, o mais simples seria fugir dessa profissão.

De fato, é preciso investimento educativo naqueles que permanecem na profissão, apesar de que, “[...] muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não com profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional” (PIMENTA, 2014, p. 129).

Para que o professor possa refletir sobre suas práticas pedagógicas e permitir a favorável mudança desse quadro, torna-se necessário que a escola/universidade crie espaços para discussão coletiva, a fim de contribuir não somente para a construção da identidade docente, como também para reforçar os saberes necessários e inerentes à profissão. Nóvoa (2007, p. 26) conceitua esse trabalho como uma formação permanente que nos obriga “[...] a construir dispositivos de formação investindo na construção de redes de trabalho coletivo baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

Uma práxis voltada para o diálogo e a reflexão permite que o docente reveja pontos a serem retomados em suas aulas a fim de se subsidiar em um perfil profissional que se preocupa com as ações provocadas em sala de aula. Assim, um professor com essas características despertará nele próprio e em seus alunos a criticidade, a criatividade e a reflexão de suas ações enquanto sujeito de um momento contemporâneo.

Tal situação implica no desenvolvimento do professor como profissional; “[...] uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 9). Isso, de fato, valoriza a curiosidade do docente frente a processos de ensino e aprendizagem, revisão de crenças e atitudes profissionais, renovação, diálogo entre os professores, questionamento e busca por soluções de cunho institucional, principalmente no que diz respeito ao modo como se ensina e aprende.

Marcelo Garcia (1999, p. 10-11) ressalta algumas características voltadas ao crescimento e desenvolvimento profissional docente:

1. Baseia-a no construtivismo e não em modelos transmissivos;
2. Um processo em longo prazo, que permite aos professores relacionar as novas experiências aos conhecimentos prévios;

3. As experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias dos professores;
4. Diretamente ligado aos processos de reforma da escola, a fim de reconstruir a cultura escolar;
5. Professor é visto como prático-reflexivo, que é detentor de conhecimento prévio e vai adquirindo conhecimentos a partir de uma reflexão acerca de sua experiência;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como colaborativo;
7. As escolas devem avaliar suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a partir das necessidades citadas em cada contexto específico são elaboradas ações para promover o desenvolvimento profissional daquele determinado grupo. Para o autor, não é possível apresentar um mesmo projeto institucional, pois cada faculdade/universidade possui características próprias, e reaplicar teorias em contextos diferenciados seria um fracasso. O trabalho colaborativo torna-se essencial, apesar de haver momentos em que o docente seja capaz de promover seu desenvolvimento de forma individual e reflexiva. Desse modo, o professor não se considera detentor de conhecimento, mas sim aquele que possui conhecimentos prévios e, a partir de sua experiência (e por meio do desenvolvimento profissional), reflete suas crenças e atitudes, com vistas a promover melhorias na qualidade do ensino.

Independentemente da área, é preciso estar aberto a mudanças, reflexão de práticas, crenças e atitudes. E isso não é diferente no campo de atuação, pois aquele que ensina deve estar sempre atualizado não somente no que se refere aos conteúdos da aula, como também aos aspectos relacionados à própria profissão. Para isso, o desenvolvimento profissional dos docentes requer a participação em ações coletivas e na reflexão individual, almejando a melhoria de suas práticas de ensino, o que gera resultados na aprendizagem dos alunos.

De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 16), mudanças dos docentes nas práticas na sala de aula reportam modificações dos resultados da aprendizagem dos alunos. Isso fluirá, de forma permanente, nos bons resultados no exercício da docência e nos processos de ensino e aprendizagem.

Reflexão, questionamento, mudança e aperfeiçoamento são termos essenciais que devem acompanhar a trajetória profissional do professor. Contudo, isso não deve ocorrer de forma esporádica, mas contínua, em um processo proposto ao longo de toda a carreira. Vaillant e Marcelo (2012, p. 31) acrescentam que:

Independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um determinado interesse de uma pessoa. Esse fator é a vontade de melhorar ou mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho.

Por isso, o termo “mudança” é o eixo central para a participação em ações formativas e, consequentemente, o desenvolvimento profissional do docente. Cabe ao professor reconhecer seu papel diante uma sociedade contemporânea que exige mudanças e reflexão individual e coletiva enquanto prática social sobre suas ações (ZEICHNER, 2008).

Aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente são salientados por diferentes teóricos, como citados por Marcelo Garcia (1999): Heideman (1990), Fullan (1990), Day (1999), Bredeson (2002) e Reimers (2003). Segundo Heideman (1990), o desenvolvimento profissional docente supera o informativo, implica a mudança de atitudes para a modificação do processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, a melhora de resultados dos alunos.

Para Fullan (1990), trata-se de uma área ampla que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensões ou atuação em papéis futuros. Enquanto isso, Day (1999) relata que os professores (sós ou acompanhados) reveem, renovam e desenvolvem o compromisso como agentes de mudança; logo, experiências naturais, diretas, planificadas e conscientes tentam beneficiar direta ou indiretamente a melhoria da qualidade na educação. Bredeson (2002) define o desenvolvimento profissional docente como uma oportunidade que permite aos educadores criatividade, reflexividade e melhora nas práticas. E Reimers (2003) discorre que o desenvolvimento profissional propicia ao docente crescimento a partir de experiência e análise da prática.

Os autores são unâimes ao utilizarem os termos mudança/renovação e melhora; isso mostra que, para toda revisão de práticas e atitudes profissionais, há uma melhora não somente na ação do docente, como também na qualidade das aulas e, consequentemente, no ensino. Desse modo, alguns termos podem permear tal discussão e relacionar o tema abordado: curiosidade, diálogo, mudanças, melhoria, aprendizagem, qualidade, revisão, renovação, desenvolvimento, compromisso e oportunidades.

Ora, se o docente identifica nos cursos de formação continuada uma oportunidade para mudar, melhorar e aprender com qualidade, renovando sua forma de ensino, tal fato confirmará seu compromisso e envolvimento enquanto profissional ligado à educação de jovens e adultos inseridos em uma sociedade que propõe justamente isso.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2002, p. 172-175), os programas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) devem abarcar alguns passos, a saber:

- devem se pautar no que os alunos aprenderam e na forma como enfrentam os problemas. Os programas eficazes de formação docente centralizam-se mais ao modo que o docente aprende e não como aprende;
- partir de indicadores de aprendizagem dos estudantes;
- os professores devem identificar o que querem aprender, ou seja, suas reais dificuldades com o ensino;
- o desenvolvimento deve estar baseado no trabalho diário de ensino;
- os problemas devem ser organizados em torno de formas colaborativas para resolução;
- o desenvolvimento deve ser algo contínuo e estar sempre em evolução;
- é importante reconhecer quais estão sendo os resultados dos estudantes;
- os docentes devem considerar suas crenças, mas, compreender a melhoria de teorias que subjaz suas ações;
- para isso é preciso melhoria nas condições de tempo, salário, apoio técnico e acompanhamento.

A partir das considerações dos autores, é possível perceber que os programas de desenvolvimento profissional docente devem considerar as situações enfrentadas pelos professores envolvidos. Nesse caso, o envolvimento coletivo e contínuo propicia o desenvolvimento das práticas educativas dos professores e reflete nos indicadores de aprendizagem dos estudantes; para isso, são necessários o apoio e o acompanhamento por parte da universidade.

## **2.5 O contexto da formação continuada e o desenvolvimento docente na UFU**

Dentre os desafios da universidade está o de proporcionar espaços de formação continuada aos docentes e estimular trabalhos coletivos e colaborativos, tendo em vista a necessidade de romper com o individualismo e o isolamento tão comuns no ambiente acadêmico. Behrens (2007, p. 450) reforça que “[...] a formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica”; por conseguinte, as mudanças só podem ocorrer a partir do momento em que os docentes tiverem a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas, repensar seus objetivos e intencionalidades, com o intuito de aprimorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem que desenvolvem.

Nesse sentido, a universidade pesquisada teve uma primeira experiência ao criar o NAPP. Entre os anos de 2007 e 2009, desenvolveu a partir desse Núcleo, uma proposta tendo

em vista o amplo apoio didático-pedagógico aos docentes universitários ingressos na instituição ou mesmo aqueles com maior tempo na profissão.

O NAPP foi criado pela Prograd/UFU, com o objetivo de promover a formação continuada de professores da referida IES e produzir reflexões sobre a docência universitária, explicitar descobertas e experiências significativas, estimular um processo permanente de exercício crítico da prática docente no ensino superior e reavivar a prática pedagógica. Por meio de cursos, seminários, oficinas e palestras promovidas pelo NAPP, ao professor era oferecida a oportunidade de buscar propostas metodológicas que apontassem para a coerência entre teoria e prática em sua atuação, um processo de construção a uma postura científica e didático-metodológica no cotidiano do trabalho em sala de aula, em benefício do processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, um sítio (<http://www.napp.prograd.ufu.br/>) foi criado exclusivamente para o acesso dos docentes, com *hyperlinks* que permitiam espaço para sugestões relacionadas a temas para os cursos posteriores, materiais de consultas e seleções de filmes a respeito dos assuntos abordados etc.

Como objetivo geral do NAPP, há a promoção da formação continuada dos professores da UFU e, com relação aos objetivos específicos, temos: compreender a condição histórico-social da universidade no contexto atual; analisar diferentes concepções de educação e teorias de aprendizagem; compreender a importância dos procedimentos didático-pedagógicos para a organização dos processos de ensino e aprendizagem; buscar propostas metodológicas que apontassem para a coerência entre teoria e prática na atuação docente; incentivar a construção de uma postura científica e didático-metodológica no cotidiano do trabalho em sala de aula; e refletir sobre a docência no ensino superior.

Por não se constituir em uma política institucional, mas sim em uma política de gestão, as atividades foram descontinuadas no ano de 2009. Apesar da extinção do Núcleo, a coordenadora continuou a desenvolver o trabalho no âmbito do grupo de pesquisa, no que tange à orientação de estudos na graduação e pós-graduação. Desde o encerramento do NAPP, as atividades de pesquisa passaram a ser desenvolvidas regularmente pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores (GEPEDI), registrado no CNPq e certificado pela instituição pesquisada.

Em 2008 houve a reestruturação do organograma da Prograd/UFU. A partir da consolidação da Diretoria de Ensino (DIREN), foi criada a DIFDO com a proposta de se constituir em espaço de diálogo e troca de experiências sobre a prática docente universitária, a produção e circulação de saberes interdisciplinares e científicos. Ao visar a constante melhoria da qualidade do ensino na graduação e na formação dos alunos, a DIFDO

desenvolve ações continuadas promovidas não como capacitação para metodologias ou técnicas de ensino que engessem a prática de sala de aula ou camuflam as heterogeneidades identitárias e de saberes em jogo, mas como possibilidade real da interdisciplinaridade desejada no meio acadêmico e do investimento em uma área que demanda aprofundamento. Dentre as ações promovidas por esse setor estão eventos, projetos, roda de conversa, publicações, criação de revista, além de avaliações diagnósticas sobre a prática dos docentes da universidade federal pesquisada<sup>9</sup>.

Há também, um sítio<sup>10</sup> que se constitui como espaço para troca de ideias, experiências, notícias e materiais de interesse sobre a prática docente universitária. Um ambiente dinâmico e de fácil utilização que congrega possibilidades de circulação de informações, de interlocução e reflexão acadêmica interdisciplinar sobre o cotidiano na universidade, com o intuito de facilitar e garantir um lugar para discussão de temas essenciais da profissão. O sítio proporciona o acesso a bibliotecas para facilitar a disponibilização de textos e o compartilhamento entre os docentes, além de tutoriais, fotos e fóruns iniciais sobre temas relevantes, como avaliação, Moodle 2.0, ferramentas digitais, entre outros.

Dentre as ações formativas destacamos os cursos de docência universitária, planejados com carga horária 32 horas, sendo oito módulos semanais de quatro horas cada. O I Curso de Docência Universitária foi oferecido para duas turmas – a segunda turma é o objeto deste estudo, pela possibilidade de maior contato com os professores no decorrer do processo formativo. Os temas trabalhados foram: Aspectos gerais da docência universitária; Identidade docente/história de vida e ensino superior; Planejamento na educação superior; Metodologia ativa e ferramentas de ensino e aprendizagem; Técnicas de ensino e recursos didáticos; Avaliação em educação superior; Instrumentos de avaliação e concepção de educação. Os módulos foram ministrados por professores convidados da Faced e do Instituto de Psicologia (IP).

Para o melhor aproveitamento do curso, foi organizado material de apoio, disponibilizado em meio eletrônico para os professores participantes (MARCELO GARCIA,

<sup>9</sup> De 2009 e 2015, destacam-se as seguintes ações desenvolvidas pela DIFDO: I Fórum Internacional sobre Prática Docente Universitária: Inclusão Social e Tecnologias de Informação e Comunicação e II Fórum Internacional sobre Prática Docente Universitária: Planejamento e Avaliação no Contexto Global; Projeto *Educação em Prosa*, com os respectivos temas – Docência Universitária: nossos desafios, Prof. Dra. Kênia de Fátima Carrijo; A formação de professores nos diferentes níveis do processo educativo – da Lei n. 10.639/2003 ao trabalho docente no ensino-pesquisa-extensão-gestão no Brasil e em Angola: um diálogo a partir das exigências do Sul, Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca; A engenharia na educação de todos os cidadãos, Prof. Dr. Ismael Mauricio Duque Escobar; Estados e sociedades da(s) África(s) na geopolítica dos saberes, Prof. Dr. Clemens Zobel. São também desenvolvidas Rodas de Conversas abrangendo os *campi* de Uberlândia, Patos de Minas e Monte Carmelo, além dos cursos de formação continuada.

<sup>10</sup> <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/principal.php>>.

1999; MALUSÁ; FELTRAN, 2003; MASETTO, 2003; CUNHA, 2006; ROMANOWSKI, 2006; MITRE, 2008; RIBEIRO, 2010; BERBEL, 2011; MIRANDA; MELO, 2012; CINTRA, 2014). Desse modo, os docentes tinham contato com textos teóricos sobre o tema a ser trabalhado em cada módulo, sendo essencial a leitura prévia. Dias e Veiga (2011, p. 250) afirmam que o professor não deve ler “[...] somente acerca de conteúdos específicos de sua área, técnico-instrumentadores, mas também fundamentar sua ação pedagógica”. A leitura permitia aos professores a aproximação com o conteúdo a ser apresentado em cada módulo, além de ser um veículo de aprendizado e suporte para as discussões entre os mediadores e professores participantes. A metodologia utilizada se relaciona a aulas dialogadas, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes que possibilitam aos docentes uma ampla interação com seus pares, reflexões aprofundadas a respeito das temáticas e troca de experiências. Vale ressaltar que professores de diferentes áreas de ensino<sup>11</sup> participaram desse curso.

As temáticas foram planejadas conforme as informações obtidas na pesquisa, que teve como objeto de investigação a socialização profissional de professores na educação superior (MELO *et al.*, 2012). Os dados obtidos no referido estudo indicaram que as principais queixas e dificuldades dos professores ingressantes na docência universitária se referem, sobretudo, aos seguintes temas: planejamento, avaliação da aprendizagem, técnicas de ensino, relação professor-aluno e identidade docente. A partir desses dados, a equipe pedagógica da DIFDO elaborou a estrutura curricular do curso, partindo das necessidades formativas diagnosticadas; nesse sentido, as propostas foram “[...] construídas com eles e não para eles” (BEHRENS, 2007, p. 450). Dentre os objetivos das atividades, é preciso ouvir os professores e fazer um levantamento do que realmente seja essencial, ao partir de uma abordagem reflexiva, capaz de orientar a condução das ações formativas.

O desenvolvimento das ações formativas foi justificado pela necessidade de promover condições para que os professores obtenham apoio didático-pedagógico, exercendo o magistério superior da melhor forma possível. De modo geral, é crescente o número de estudantes universitários que se encontram desmotivados com seus cursos, reivindicando aulas mais significativas e prazerosas.

A educação superior compõe um meio para a produção do conhecimento e espaço para que valores e práticas da educação possam ser vivenciados, mas é preciso se atentar ao tipo de

---

<sup>11</sup> Administração; Agronomia; Arquitetura; Artes e Comunicação Social; Biologia; Ciência da Computação; Economia; Engenharia Mecânica; Educação Física; Educação Artística; Engenharia Ambiental; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Química; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Odontologia; Química; Zootecnia.

conhecimento produzido – se é qualidade ou simplesmente voltado a cumprir objetivos. Junto a isso, reconhecer e analisar as principais características percebidas nos novos perfis de alunos, além de atentar ao futuro profissional que se quer formar, também deverá ser levado em conta para que a atividade educativa seja exitosa e “[...] atenda as demandas da contemporaneidade, com ações que respondam com eficácia às necessidades desse contexto” (CUNHA; LIMA, 2010, p. 8). A formação continuada é tomada no sentido de uma postura profissional da carreira, e não como termo ou conceito de linhas teóricas ou epistemológicas sobre educação.

O professor universitário, por meio das ações formativas propostas pela DIFDO, é conduzido a pensar o ato de ensinar juntamente com a produção em pesquisa e a extensão. Ele discute e reflete coletivamente sobre sua prática de sala de aula, a função social da universidade e suas especificidades, a fim de rever suas crenças e atitudes profissionais.

As ações desenvolvidas pelo curso foram embasadas a partir do propósito da formação continuada e seu aspecto intrínseco da profissão, em resposta tanto à demanda de reavaliação de metodologias e dos movimentos científicos, sociais e tecnológicos em que se localiza a prática docente, quanto ao próprio movimento acadêmico em que se encontra o docente universitário que, por sua vez, necessita de espaços especializados para divulgar e ampliar suas pesquisas e renovar seus saberes. De acordo com Rosemberg (2002, p. 41-42), uma reflexão crítica e reflexiva permitirá “[...] conceitos-chave como saberes docentes; conhecimento-na-ação; reflexão-na-ação; reflexão sobre a reflexão-na-ação; reflexão dialogante entre o observado, o vivido e o sabido” – isso contribuirá sobremaneira para a construção do conhecimento, o aprender fazendo, pesquisando e refletindo sobre a prática docente.

Para isso, Nóvoa (2002, p. 38), assevera que “[...] o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim, o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Aliadas ao que preconiza Nóvoa (2002) a respeito da formação, as ações propostas pelos cursos oferecidos pela DIFDO têm como requisito principal a formação contínua dos docentes universitários embasada em fundamentações teóricas, reflexões coletivas da prática educativa e do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, tenciona-se “[...] contribuir para o incremento de políticas institucionais de formação contínua capazes de superar os limites de ações isoladas como cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação, palestras e estágios, que têm marcado a preparação desses professores” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 20).

Esses pressupostos são corroborados por Nóvoa (2007, p. 26), que acredita ser imprescindível a “[...] recusa ao consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o ‘mercado de formação’ e que alimenta um sentimento de desatualização dos professores”, mas esse não é o sentido atribuído ao Programa de Formação Docente desenvolvido na instituição pesquisada. O ambiente formativo pautado na interação entre os docentes, na troca de experiências, em discussões e no aprimoramento da prática pode propiciar soluções criativas e contribuir para vislumbrar outras possibilidades anteriormente não percebidas.

No contexto histórico, a dimensão pedagógica não está na ordem do dia das discussões ocorridas em reuniões dos conselhos de unidades acadêmicas. Tais reuniões contêm pautas de teor administrativo e burocrático, sendo as questões pedagógicas resumidas em escassas discussões, por exemplo, a respeito da matriz curricular dos cursos, mas sem buscar o aprofundamento a respeito das dimensões do projeto pedagógico de curso<sup>12</sup>.

A profissionalização do docente, ou seja, o aprimoramento de suas ações, deve ser um processo contínuo, não se limitando à formação inicial e perdurando ao longo de sua carreira, ao considerar o imediatismo, a jovialidade, a heterogeneidade e a inquietude dos novos perfis de discentes na contemporaneidade. Para Campos (2008, p. 74), “[...] a profissionalização do professor dependerá de repensar o ensino a partir da própria prática, nos momentos diferenciados e cronologicamente distintos da formação”, momentos em que têm sido vivenciados a disparidade e o excesso de informações, além da superficialidade do conhecimento.

Nesse sentido, o primeiro passo é aceitar as mudanças e agir coletivamente diante delas, repensando o currículo, o planejamento, a organização da aprendizagem (modo como se ensina e aprende), a relação professor-aluno, as metodologias de ensino e a avaliação. Entretanto, nada disso seria possível sem a aceitação e o envolvimento dos docentes para se desenvolverem enquanto pessoas e profissionais. Segundo Rios (2001, p. 12) “[...] sem o consentimento dos professores, mudanças não se realizam [...] por isso, também não é qualquer professor que consegue fazer frente a esses desafios”.

Os processos de auto e interformaçāo fazem com que os objetivos da formação sejam alcançados. Logo, há uma inter-relação dos fatores internos e externos da formação, em que deve existir estreita interação entre o que se propõe e se deseja, como elementos balizadores do planejamento das ações formativas. Assim, as ações formativas promovidas pela DIFDO da instituição pesquisada têm como uma de suas prioridades construir uma cultura formativa,

---

<sup>12</sup> Dado obtido por meio de observação no I Curso de Docência Universitária.

além de consolidar um projeto institucional de formação e desenvolvimento docente que oportunize a construção de diferentes saberes, permitindo que os professores possam ter olhares multifacetados que permeiem a profissão e suas especificidades.

O que diferencia a profissão docente de qualquer outra é o “[...] conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108). O professor lida constantemente com o conhecimento e tem a “[...] função de ensinar alguma coisa que é específica da profissão e que, outros autores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (*idem*, p. 117).

Ademais, não basta saber; é preciso saber ensinar e criar possibilidades para o outro aprender. Ser professor requer habilidades, destrezas e conhecimentos específicos da profissão e, com isso, há conceitos subjacentes para alguém que criará condições para que o aluno realmente aprenda, seja do ponto de vista metodológico ou de ele deve ser.

## CAPÍTULO III – CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

*Pesquisar é trabalhar com a dúvida, que é pressuposto básico. O erro e a incerteza é que gabaritam os caminhos de investigação. Os conhecimentos construídos são sempre provisórios, não há certezas permanentes (CUNHA, 2007, p. 83).*

### 3.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Pesquisar, desvendar, investigar, observar e questionar são exemplos de verbos que nos remetem a caminhos nem sempre planos, mas que muitas vezes são tortuosos, cheios de aclives e declives. Como nos lembra Cunha (2007), “o erro e a incerteza” tornam o caminho mais provocativo, capaz de aguçar ainda mais a curiosidade de quem se aventura nessa estrada do conhecimento.

Os objetivos deste capítulo consistem em descrever a abordagem e o tipo de pesquisa, além de apresentar o lócus e os sujeitos da investigação, caracterizando-os a partir dos seguintes dados: idade, sexo, tempo de atuação na docência e formação. Destacamos os instrumentos de construção dos dados, fundamentando-os teoricamente (questionário, observação e entrevista), e detalhamos a técnica de análise de conteúdo para a produção de interpretações possíveis a respeito de nosso objeto de estudo: desenvolvimento profissional de professores universitários<sup>13</sup>.

A pesquisa inspirou-se no *modelo de formação de professores centrado na reflexão*, descrito por Marcelo Garcia (1999). O conceito de *desenvolvimento profissional de professores* foi tomado como ponto de partida para compreendermos o docente como profissional do ensino. Essa definição tem uma conotação relacionada à evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores, conforme nos lembra Marcelo Garcia (1999), pois pressupõe uma abordagem da formação de professores que valoriza o caráter contextual e organizacional. Convém salientar que essa opção teórica possibilita a resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista (e ainda predominante) das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

---

<sup>13</sup> Optamos por utilizar a terminologia “construção dos dados”, pois entendemos que as informações não são “coletadas” de forma pronta e acabada, e sim que há um intenso processo de construção e elaboração interpretativa dos dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos utilizados (questionário, entrevistas e observação).

Nesse contexto, a investigação de abordagem qualitativa permitiu uma diversidade de perspectivas para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), esse tipo de investigação “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”, referindo-se à análise dos dados de forma indutiva. O investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, e sim o contrário: as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados. Nesse sentido:

Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Isso significa que no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo, o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento exige do pesquisador a capacidade constante de rever os caminhos, de questionar os instrumentos de coleta de dados, pois não há como diferenciar o que é essencial ou secundário antes de iniciar a investigação. Além disso, “[...] o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Logo, as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador e não há, portanto, como ser neutros ou mesmo imparciais, o que requer do pesquisador uma acuidade maior no sentido de compreender o objeto de pesquisa, sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou evidências aparentes. De acordo com Costa (2002, p. 152):

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não podem se encontrar no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação.

A mente inquieta e movida pela curiosidade epistemológica, conforme nos ensinou Freire (1996), conduz à necessidade de compreender os problemas de pesquisa a partir de

referenciais teóricos que sustentem as interpretações para além da mera apresentação de dados obtidos. Devem ser utilizados, nesse caso, questionamentos que orientem novas indagações e novas perspectivas de estudo.

Quando nos referimos ao desenvolvimento profissional de professores, adentramos em um processo complexo que remete a múltiplos modelos teóricos e estratégicos (DIONNE, 2007). Isso talvez explique porque o termo “desenvolvimento” é frequentemente utilizado para identificar projetos de intervenção de diferentes naturezas, aspectos e especificidades. Trata-se de uma dialética da ação, com suas possibilidades, precariedades, necessidades e urgências em que os atores envolvidos se unem para buscar meios de se desenvolverem profissionalmente. Nesse contexto, são primordiais as estratégias metodológicas viáveis para a formação continuada de docentes universitários. Para responder a grande parte desses desafios, compreendemos que:

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos da situação inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança (DIONNE, 2007, p. 79).

A pesquisa-ação constitui-se em compreender, analisar e diagnosticar determinada realidade. Para isso, pretende-se investigar os problemas que permeiam as práticas de docentes universitários, a fim de desenvolver ações que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Dentre os principais fundamentos da pesquisa-ação, como informado anteriormente, está investigar a realidade para mudá-la. Para Miranda (2012, p. 137):

A pesquisa-ação visa mudanças e resoluções de problemas, pressupondo uma ação coletiva entre os participantes do processo investigativo/interventivo. A relação do pesquisador com o meio é interativa, desprovida de circunstâncias pré-fabricadas ou de definições concebidas *a priori*. Há sim uma ação intencional e deliberada, porém não previamente planejada, já que o trabalho é com os outros e não sobre os outros.

Nesse sentido, é preciso um trabalho conjunto entre os envolvidos que proponha a “[...] problematização do cotidiano, na cultura dos participantes, nas discussões coletivas, nas observações” (MIRANDA, 2012, p. 139). Para o referido estudo, há de um lado professores mediadores e pesquisadores que participam das ações formativas que, além de investigarem e

refletirem acerca do campo pesquisado, desenvolveram ações coletivas, convivendo com “[...] incertezas, dúvidas e impossibilidade de previsão de toda ação” (*idem*, p. 138). De outro, docentes universitários engajados e instigados pela investigação, reflexão e mudança de suas práticas educativas.

Pela metodologia da pesquisa-ação, os espaços formativos/contínuos se consolidaram como possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes universitários, uma vez que proporcionaram a atitude reflexiva e a revisão de suas crenças e atitudes profissionais. Desse modo, as mudanças ocorreram “[...] mediante uma reforma objetiva e subjetiva dos educadores, uma reforma de pensamentos e de sentimentos, por fim um processo de reeducação, que não ocorreu de forma impositiva, mas da base para o todo” (MIRANDA, 2012, p. 147).

O Curso de Docência Universitária foi amplamente divulgado no *site* da instituição<sup>14</sup>, na página inicial da universidade. Além disso, foram enviados memorandos às coordenações dos cursos da universidade para convidar os professores. Dessa forma, as inscrições foram abertas pela DIFDO e, em seguida, os docentes se inscreveram para participarem do curso. Ao serem convidados para participar das ações formativas, logo no primeiro encontro, após se apresentarem, solicitamos que os docentes respondessem o questionário de identificação<sup>15</sup>, que visava obter informações sobre eles e nortear as ações a serem desenvolvidas.

Após a conclusão do curso, os docentes foram convidados a participarem das entrevistas. Nem todos se propuseram a serem entrevistados, sendo que tivemos muitas dificuldades em fazer o contato. Quanto aos docentes que aceitaram participar da segunda fase da pesquisa (entrevista), eles se mostraram predispostos e interessados pela oportunidade de relatar aspectos de sua formação, do ingresso na carreira, além das dificuldades enfrentadas na docência, sobretudo as relacionadas às fragilidades da formação mais focada nas especificidades da pesquisa.

Nesse sentido, se o curso de formação inicial, no caso dos bacharelados, não teve como objetivo principal o preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. De um lado, tais cursos têm como tarefa contribuir para uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, e, de outro, eles devem se constituir em espaços legítimos de investigação e análise das teorias, como também de contribuição das pesquisas para a atividade docente. Sendo assim:

---

<sup>14</sup> <<http://www.ufu.br>>.

<sup>15</sup> Questionário de identificação em anexo p. 115

Apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas (PIMENTA, 2006, p. 74).

Outro desafio apresentado diz respeito à dissociação entre a teoria e a prática, o que se relaciona diretamente com as concepções que os professores têm a respeito da relação entre tais aspectos, e isso se reflete na formação dos alunos. Nesse sentido, há uma contribuição de diferentes pesquisas, como Schön (1992), Zeichner (2001) e Pimenta (2000), que nos levam a analisar os modelos de formação de professores. Para o modelo da “racionalidade técnica”, herança do positivismo, a teoria consiste num conjunto de conhecimentos específicos e de princípios gerais em que a prática se reduz à aplicação fidedigna de teorias e técnicas científicas.

Pimenta (2005) explicita o processo de reconstrução do sentido e do significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa, tomando como base suas experiências com a formação docente. Para ela, ao estimular a criação de uma cultura de análise das práticas realizadas, a fim de possibilitar que os docentes modifiquem suas ações e as práticas institucionais, a pesquisa-ação se torna colaborativa. Além disso, torna-se crítica ao engajar o docente no compromisso com a melhoria da qualidade de suas práticas e viabilizar o cumprimento do papel de democratização social e política da sociedade por parte das instituições de ensino.

Com base em Thiollent (1994), a autora destaca algumas características da metodologia da pesquisa-ação, como a permanente intervenção no sistema pesquisado; o envolvimento dos sujeitos na pesquisa; e as mudanças seguidas da ação, a partir da reflexão. Além disso, explica que a pesquisa-ação possui objetivos prático (ou de resolução de problemas), de conhecimento (ou de tomada de consciência) e de produzir e socializar conhecimento.

Nessa dinâmica possível pela metodologia da pesquisa-ação, os espaços de formação continuada dos professores universitários passam a se consolidar como oportunidades de desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas docentes. Os professores, ao analisarem suas ações, ultrapassam a perspectiva da rationalidade técnica e se colocam como atores do processo numa relação dialética entre teoria e prática refletida. Nesse caso, o modelo da rationalidade técnica e as abordagens psicológicas que se centravam nos processos de aprendizagem não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional

(TEIXEIRA, 2010)<sup>16</sup>. Isso faz com que se volte um olhar diferente para a problemática educacional e, especificamente, para a docência no ensino superior, com o intuito de compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades.

### 3.2 Lócus da pesquisa

O presente estudo ocorreu no período de março de 2013 a dezembro de 2015. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de diferentes áreas de conhecimento da UFU que voluntariamente se inscreveram e participaram das ações formativas desenvolvidas pela DIFDO.

Um critério de seleção dos participantes foi a disponibilidade e aceitação em participar de todas as fases da pesquisa<sup>17</sup>. Esta, por sua vez, considerou como sujeitos os professores envolvidos no Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) ofertado pela UFU. Não houve um número limite para adesão à pesquisa, mas os que aceitassem participar deveriam estar envolvidos desde a primeira etapa, que coincidiu com o calendário de cursos do PDPD da referida IES.

### 3.3 Sujeitos da pesquisa

O grupo de sujeitos da pesquisa constituiu-se por 30 docentes universitários (57% mulheres e 43% homens). Fizeram parte, em sua maioria, de forma voluntária, sujeitos de 26 a 30 anos, e apenas um dos inquiridos, na faixa de 56 a 60 anos de idade, não concluiu todos os módulos.

Dos sujeitos participantes, constatou-se que 90% deles são concursados em regime de 40 horas/dedicação exclusiva. No que se refere à formação acadêmica nos ensinos fundamental e médio, cerca de 83% tiveram uma formação regular e não profissionalizante, ao passo que 17% apresentaram uma formação regular e profissionalizante.

---

<sup>16</sup> A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997), está calcada em ideologias instrumentais que reduzem os professores a técnicos, de modo que, imersos na burocracia escolar, estejam incumbidos de administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou se apropriar criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Contrapondo-se a esse modelo, Giroux reafirma a ideia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico. Dessa forma, será preciso encarar os professores como “intelectuais transformadores”, o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política (GIROUX, 1997, p. 161).

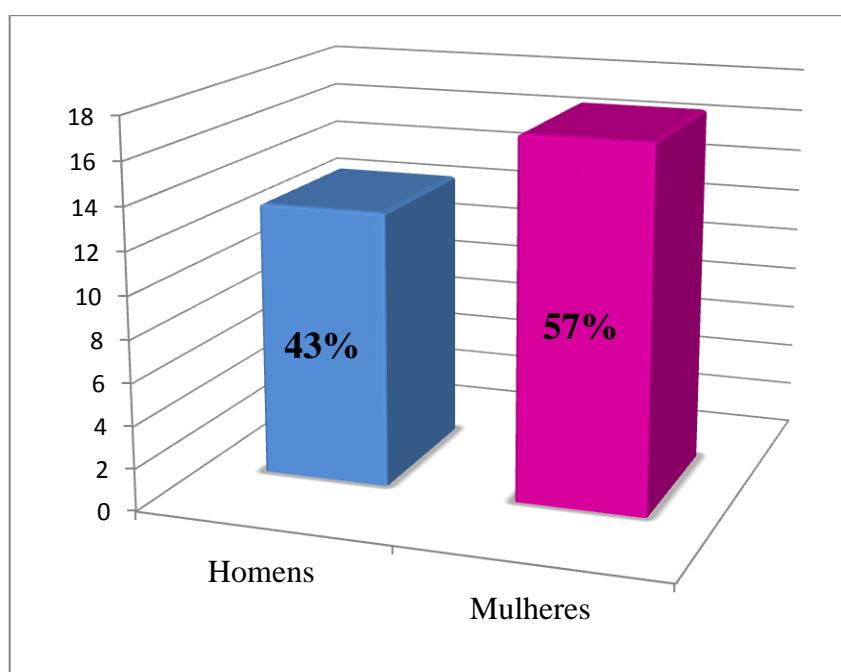
<sup>17</sup> O estudo respeita todos os fatores éticos implicados na investigação. Foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, tendo sido aprovado pelo Parecer n. 887.502. Data da Relatoria: 23/10/2014. CAAE: 31831014.1.0000.5152 (disponível nos anexos).

Após a análise da formação dos docentes nos cursos *lato e stricto sensu*, foi constatado que 56% deles tinham como máxima formação acadêmica o doutorado; 17%, mestrado e doutorado; 10%, mestrado; 7%, pós-doutorado; 7%, especialização; e 3%, especialização e mestrado.

As formações acadêmicas dos professores participantes abrangeram as seguintes áreas: Administração; Agronomia; Arquitetura; Artes e Comunicação Social; Educação Física e Educação Artística; Biologia; Ciência da Computação; Economia; Engenharia Ambiental; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Química; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Odontologia; Química; e Zootecnia. A diversidade de campos do conhecimento contribuiu para um processo significativo de diálogo entre os docentes, assim como a percepção mais ampliada dos problemas que enfrentam a partir de diferentes espaços acadêmicos.

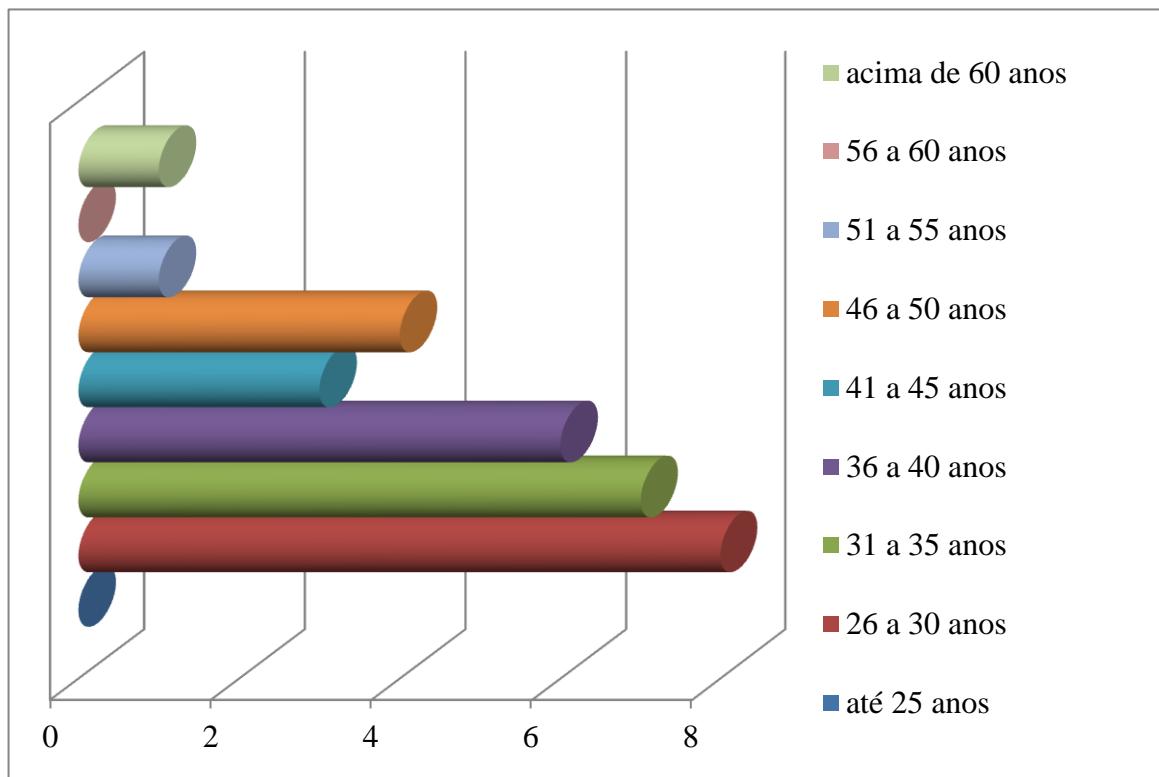
No questionário foram abordadas diversas questões, como a dimensão e importância da participação em cursos de formação continuada ao longo das carreiras dos docentes universitários. Os professores foram unânimes em considerar a necessidade de estar em constante reflexão de suas práticas, além do desejo em participar das próximas edições propostas pela DIFDO/UFU. Na sequência, os gráficos e o quadro representam os dados anteriormente mencionados:

Gráfico 1: Sujeitos da pesquisa



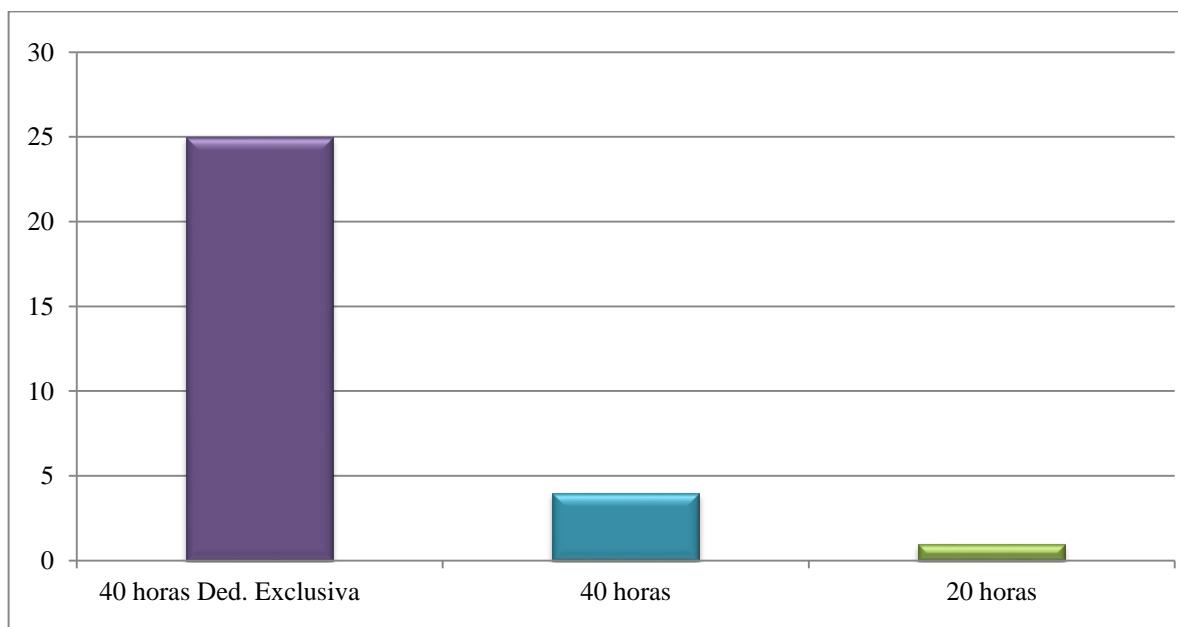
Fonte: Dados da pesquisa coletados em maio/2014, conforme questionário (anexo A).

Gráfico 2: Idade dos sujeitos



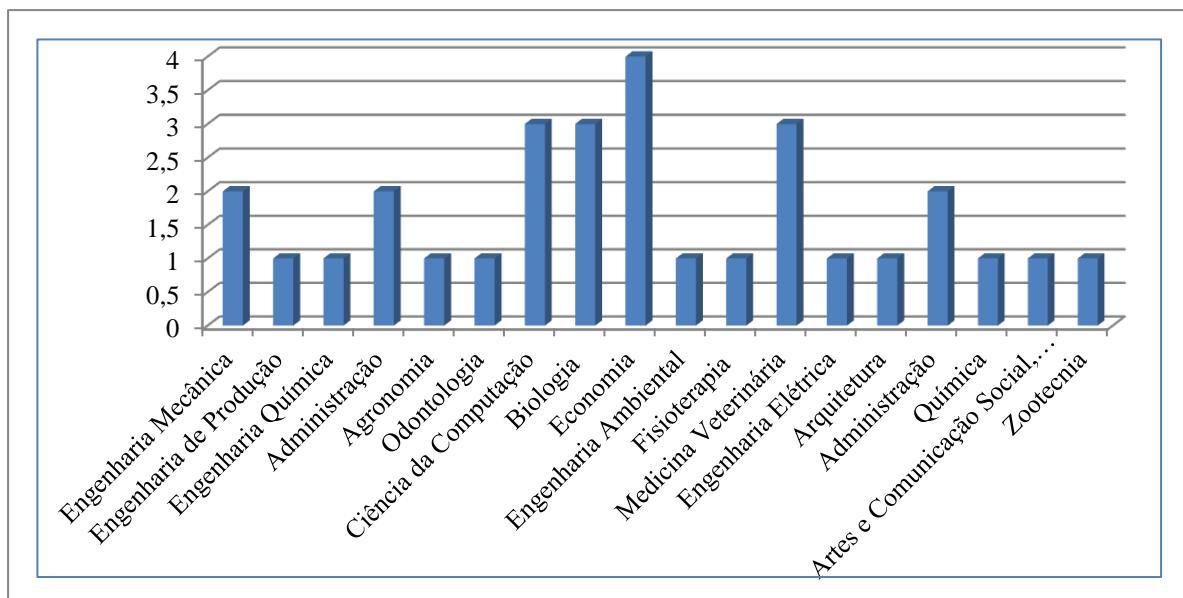
Fonte: Dados da pesquisa coletados em maio/2014, conforme questionário (anexo A).

Gráfico 3: Regime de trabalho



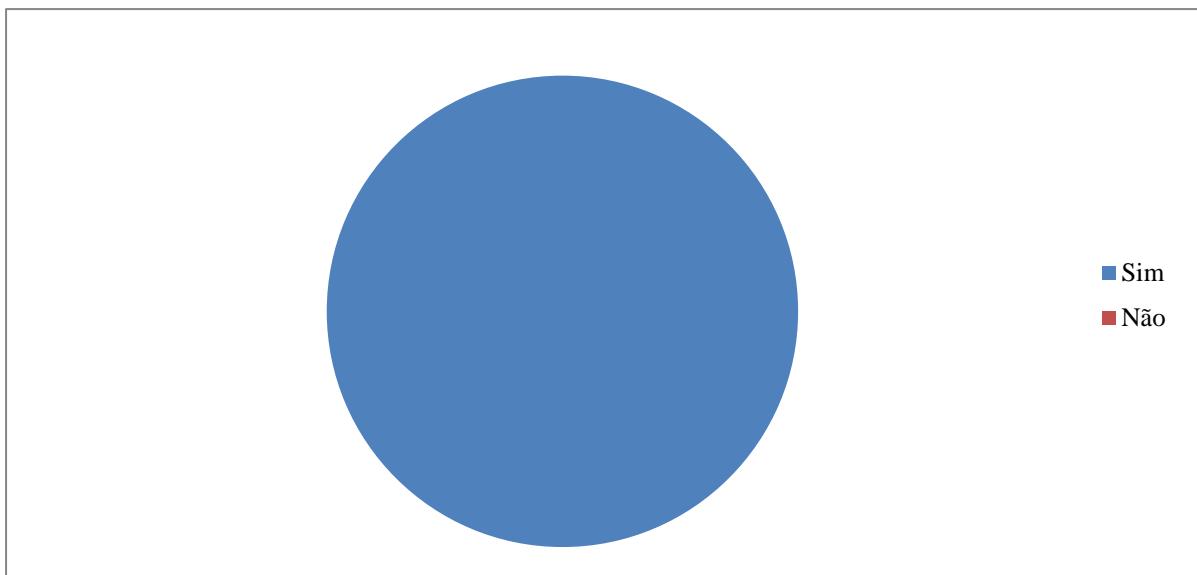
Fonte: Dados da pesquisa coletados em maio/2014, conforme questionário (anexo A).

Gráfico 4: Formação dos sujeitos



Fonte: Dados da pesquisa coletados em maio/2014, conforme questionário (anexo A).

Gráfico 5: Você considera importante a formação continuada?



Fonte: Dados da pesquisa coletados em maio/2014, conforme questionário (anexo A).

Quadro 3. Identificação dos sujeitos

Pseudônimo	Formação	Titulação	Tempo de experiência no Ensino Superior	Grande área
Camilo	Biologia	Bacharelado/ Doutorado	1 ano	Ciências Biológicas
Vilela	Engenharia Mecânica	Bacharelado/ Mestrado	1 ano e 3 meses	Ciências Exatas
Iaiá Garcia	Economia	Bacharelado/ Doutorado	3 anos e 8 meses	Ciências Humanas
D. Evarista	Administração	Bacharelado/ Doutorado	10 anos	Ciências Humanas
Flora	Engenharia Química	Bacharelado/ Mestrado e Doutorado	Não respondeu	Ciências Exatas
Sofia	Administração	Bacharelado/ Especialização	Não respondeu	Ciências Humanas
Cartomante	Economia	Bacharelado/ Mestrado	Não respondeu	Ciências Sociais Aplicadas
Mendonça	Engenharia Elétrica	Bacharelado/ não respondeu	1 ano	Ciências Exatas
Prudêncio	Engenharia de Produção	Bacharelado/ Mestrado e Doutorado	Não respondeu	Ciências Exatas
Helena	Medicina Veterinária	Bacharelado/ Doutorado	2 anos	Ciências Agrárias
Conceição	Fisioterapia	Bacharelado/ Pós-Doutorado	5 anos	Ciências da Saúde
Rubião	Medicina Veterinária	Bacharelado/ Doutorado	Não respondeu	Ciências Agrárias
Marcolina	Administração de Empresas	Bacharelado/ Mestrado	11 anos	Ciências Humanas
Carlota	Administração e Gestão da Informação	Licenciatura Curta e Plena, Bacharelado/ Doutorado	1 ano e meio	Ciências Humanas
Eugênia	Odontologia	Bacharelado/ Doutorado	10 anos	Biomédicas
Dona Úrsula	Economia	Bacharelado/ Doutorado	10 anos	Ciências Humanas
Bentinho	Biologia	Bacharelado e Licenciatura Plena/ Doutorado	Não respondeu	Ciências Biológicas
Virgínia	Economia	Bacharelado/ Especialização e Mestrado	2 anos	Ciências Humanas

Fonte: Elaboração da autora.

Para resguardar a identidade dos sujeitos pesquisados, foram criados nomes fictícios. Optamos por utilizar os personagens de Machado de Assis, uma vez que o autor foi

referenciado na pesquisa. Tal escolha se deu tanto pelas alusões e interpretações feitas em relação à identidade de Jacobina (conto *O espelho*) e à identidade docente (p. 39 desta dissertação), quanto pelo apreço da pesquisadora pelas obras do autor. As respectivas obras e personagens citadas no texto constam nos apêndices (Quadro 4)<sup>18</sup>.

### 3.4 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos de construção dos dados foram inicialmente a observação dos docentes durante a participação nos projetos de formação continuada na IES pesquisada (com a devida autorização e atendendo aos procedimentos éticos); os questionários de identificação (início dos módulos<sup>19</sup>) e aproveitamento (final dos módulos<sup>20</sup>); a observação; o diário de campo/durante as ações formativas, contemplando anotações dos pesquisadores durante todo o processo; e as entrevistas reflexivas, contemplando os depoimentos dos professores. Tais instrumentos, como identificado por Silva (2010), se amalgamam na investigação ao relacionar a problemática e as diferentes maneiras de trabalhar com os sujeitos envolvidos.

Em uma primeira etapa, foi feito o acesso aos dados dos docentes cadastrados que participaram do PDPD, em que foram mapeadas as áreas de conhecimento e em qual grupo se enquadravam para possível participação neste estudo. Posteriormente, ocorreu o convite à participação, isto é, o contato com os docentes por meio de mensagem eletrônica informando sobre a pesquisa e convidando-os para participação. Mediante a adesão à pesquisa, foi realizada uma reunião inicial com os participantes para apresentar a proposta e assinar os procedimentos éticos inerentes.

Durante a participação dos docentes nas ações formativas, foram entregues questionários de identificação (início das ações formativas). Nos módulos, a mestrandona pesquisadora e os discentes da iniciação científica, por meio da observação, construíram os diários de campo a respeito dos temas e discussões presenciados no curso. Ao final dos módulos, os docentes responderam aos questionários de aprofundamento, em que puderam registrar suas impressões e avaliação do curso, além dos aprendizados ora obtidos.

Após a conclusão do curso, os docentes foram convidados para participarem de entrevistas reflexivas. Apenas 40% deles aceitaram, e destes, cinco foram selecionados

---

<sup>18</sup> Quadro 4, p. 126

<sup>19</sup> Anexo, p. 115

<sup>20</sup> Anexo, p. 120

mediante critérios como tempo de área de atuação, experiência profissional na docência e formação.

Na sequência às observações da primeira etapa, construiu-se um instrumento de questões geradoras para as entrevistas reflexivas. As entrevistas versaram sobre a inserção no PDPD, as expectativas dos docentes e como avaliaram seu desenvolvimento conforme a participação nas ações formativas.

### **3.4.1 Questionários**

O contato inicial com os docentes ocorreu no início das ações formativas por meio do questionário, já que seria necessário reconhecê-los. De acordo com Cervo e Bervian (2007), essa é a maneira mais recorrente de se obter informações, uma vez que possibilita constatar com exatidão o que se pretende no desenvolvimento da pesquisa.

A fim de reconhecer os 30 sujeitos participantes do curso, o questionário tornou-se um dos métodos de maior abrangência, tanto no início das ações formativas (identificação dos sujeitos) quanto no final (para que os docentes sintetizassem os impactos ocorridos em suas práticas pedagógicas e as contribuições do programa de formação para o desenvolvimento enquanto professores universitários). Para Symanski (2002, p. 79), “[...] se por um lado a entrevista tem a vantagem de maior flexibilidade em relação ao questionário, esse tem um grande número de pessoas ao mesmo tempo”. Desse modo, por se tratar de 30 docentes participantes das ações formativas, os questionários foram uma das ferramentas utilizadas, já que não seria possível a entrevista com todos os sujeitos.

### **3.4.2 Observação**

A observação nesta pesquisa foi fundamental, pois possibilitou perceber o que foi dito (ou não), o que foi gestual e o que foi citado ou relacionado com saberes acadêmicos e experienciais, dando elementos que puderam contribuir para a investigação sobre as necessidades formativas.

[...] a observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a

análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo (TURA, 2003, p. 187-188).

Silva (2010) apresenta um percurso metodológico desenvolvido com professores sobre sua formação, em que aponta contribuições de Lüdke e André (1986), quando discutem acerca do conteúdo de uma observação que, segundo elas, deve conter uma parte descritiva e outra, reflexiva. Na descritiva, os seguintes aspectos estão presentes: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição de locais e de eventos especiais; descrição das atividades; e comportamentos do observador. Enquanto isso, na parte reflexiva estão presentes: reflexões analíticas; reflexões metodológicas, dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador; e esclarecimentos necessários. Durante uma observação:

[...] o que temos diante de nós é a necessidade de tradução de comportamentos observados, de ritos socialmente reconhecidos, de crenças compartilhadas e, por isso, é preciso encontrar formas de descrição que possam tornar estes elementos mais compreensíveis, mais nitidamente inseridos numa rede de significados que lhes dão sentidos e materializam sua existência (TURA, 2003, p. 190).

O pesquisador precisa fazer-se sujeito vigilante e rigoroso com suas opções e ações, comprometido politicamente com o conhecimento que produz. Dessa forma, nossas concepções de conhecimento, educação e formação estiveram afinadas com as abordagens de investigação assumidas. A observação fez parte dos projetos de formação em que os professores estiveram envolvidos, no que tange ao Programa de Desenvolvimento Profissional. Vale ressaltar que todo o processo seguiu um roteiro para observações que foi conciliado com os objetivos da pesquisa.

### 3.4.3 Diário de campo

No decorrer das ações formativas, o diário de campo constituiu-se como importante estratégia de registro dos dados da pesquisa, por meio da sistematização dos debates, das experiências e enfrentamentos relatados pelos docentes universitários. Os registros foram feitos em todos os módulos, e, posteriormente, realizada a análise destes dados.

O diário de campo, segundo Flick (2004), é um instrumento de documentação utilizado para registrar o processo de aproximação a um campo e as experiências e os problemas no contato com ele ou com os sujeitos da pesquisa, bem como a aplicação dos métodos.

De acordo com Strauss e Corbin (1990 *apud* FLICK, 2004), o caderno/diário de campo é essencial em toda pesquisa, pois orienta o pesquisador desde as primeiras questões. Além disso, tal instrumento ajuda a analisar o que permaneceu (ou não) e seus motivos, bem como cada passo na relação entre teoria e campo empírico de uma investigação.

Utilizamos o diário de campo para registrar os encontros formais e informais e as nuances de uma pesquisa dessa natureza, em que nem tudo poderia ser explicitado somente por meio de dois ou três instrumentos de coleta de dados. O diário foi essencial para anotar aspectos em que, *a posteriori*, numa releitura, fosse capturado o necessário e que o tempo, às vezes, poderia apagar.

### 3.4.4 Entrevista reflexiva

A entrevista reflexiva foi considerada a mais adequada à investigação por se tratar de uma possibilidade de pesquisa qualitativa que contempla a subjetividade da problemática em questão. Ela é mais do que um encontro para a busca de perguntas e respostas, pois, como afirma Szymanski (2002, p. 12), é “[...] uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Szymanski (2002, p. 14) ainda explica o caráter reflexivo desse tipo de entrevista:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo e complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado final.

Assim é entendido que, na entrevista reflexiva, significados são construídos na interação (SZYMANSKI, 2002). Ao entrevistar os docentes selecionados, por se tratar de uma situação interativa, promoveu-se uma situação de reflexão na qual, para acontecer a narrativa, foi necessário que eles organizassem o pensamento de uma forma inédita, se dando conta de questões que nunca antes tinham sido postas por eles próprios. Essa experiência de reflexão e interação entre pesquisadores e colaboradores da pesquisa no momento da entrevista contribuiu sobremaneira para a elucidação da problemática.

Na condução das entrevistas, o foco principal foi o mapeamento das necessidades formativas dos docentes, suas crenças, valores e dificuldades enfrentadas ao encontrarem com seu campo de atuação profissional. Além disso, fora questionado sobre as aprendizagens construídas com a participação nas ações formativas do Programa de Desenvolvimento Profissional.

### 3.5 Análise dos dados

Os dados coletados no decorrer da observação dos projetos de formação docente, das aulas dos docentes e nas entrevistas reflexivas foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; PUGLISI; FRANCO, 2005), que nos parece bem apropriada aos propósitos da investigação em tela. A análise de conteúdo pressupõe que, por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, se esconde um sentido que convém desvelar.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de tais mensagens. Essa técnica exige que se parta, inicialmente, da constituição de um *corpus* de documentos para que sejam submetidos aos procedimentos analíticos, sendo realizada a partir de três momentos consecutivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados (inferência e interpretação).

A partir dessa técnica, os dados foram categorizados e analisados. Segundo Bardin (1977, p.16):

[...] as mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Tais dados forneceram indicativos relacionados a encontro de saberes, conflitos com o exercício docente, constituição docente, identidade profissional, bem como ao objetivo principal – as necessidades formativas evidenciadas pelos sujeitos quando em seu exercício profissional. Vale salientar que a pesquisa se constituiu em uma experiência formativa para todos os envolvidos, ampliando as percepções sobre a formação continuada de docentes no ensino superior, bem como o aprendizado dos aspectos metodológicos pertinentes.

## CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PERCEPÇÕES

*Essa experiência mostra como a pesquisa pode ter um papel formador, didático, revertendo aos participantes os conhecimentos produzidos anteriormente (ANDRÉ, 1996, p. 100).*

### 4.1 Formação docente

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados obtidos junto aos professores participantes das ações formativas, assim como a contribuição dessas ações em suas práticas pedagógicas. Para isso, realizamos “[...] a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2000). Tal experiência contribuiu para a formação, a identidade, os saberes e os desenvolvimento profissional dos professores universitários que, envolvidos nas atividades formativas, puderam refletir sobre suas crenças e atitudes profissionais e, a partir daí, promover mudanças em suas práticas.

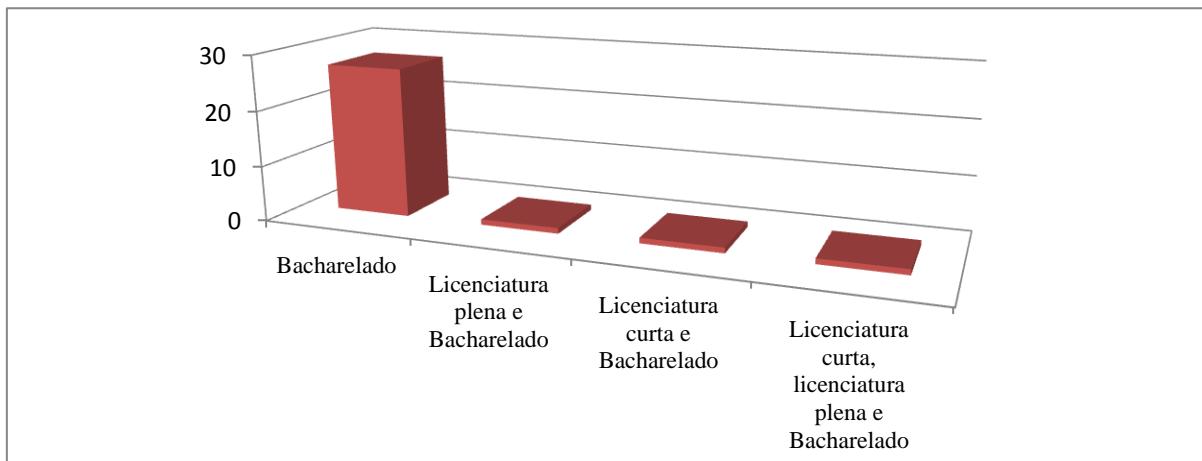
Os sujeitos da pesquisa, conforme já explicitado anteriormente, participaram do Curso de Docência Universitária, sendo um total de 30 professores de diferentes áreas de conhecimento da UFU que, em sua maioria, são do sexo feminino, com idade de 25 a 60 anos de idade.

No que se refere à trajetória formativa dos docentes, cerca de 90% possuíam graduação em bacharelado, sendo que nem todos concluíram mestrado e doutorado, 10% cursaram o mestrado, 57%, o doutorado e 7%, somente cursos de especialização. Por conseguinte, eles não cumpriram os critérios expostos pelo art. 66 da Lei n. 9.394/1996, referentes à docência no ensino superior, mas, ao mesmo tempo, se respaldam na Medida Provisória n. 614, de 14 de maio de 2013<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> As exigências de universidades e Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) vão além dos cursos de especialização, devido à MP n. 614/2013, que altera a lei do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério, incluindo a exigência de doutorado para a contratação de professores. A medida assinala apenas a ressalva de que candidatos com mestrado ou apenas com graduação poderão ser aceitos nos concursos “[...] quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior” (BRASIL, 2013).

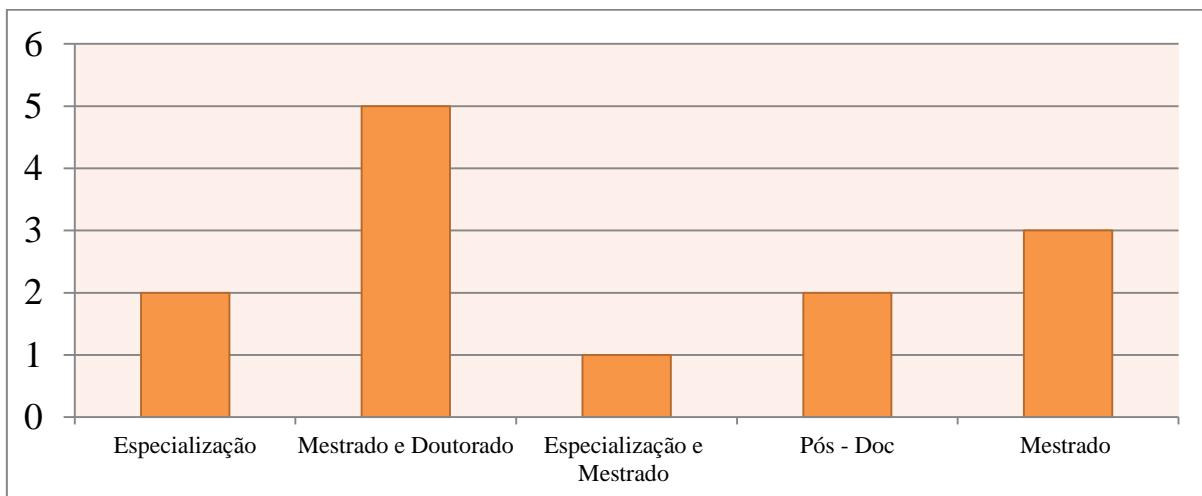
Gráfico 6: Formação na graduação



Fonte: Dados da pesquisa coletados em maio/2014, conforme questionário (anexo A).

Quanto à formação em cursos de pós-graduação, 15% dos docentes participantes da pesquisa possuem cursos de especialização, 39%, mestrado e doutorado, 8%, especialização e mestrado, 15%, pós-doutorado e 23%, mestrado.

Gráfico 7: Formação na pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa coletados em maio/2014, conforme questionário (anexo A).

Ao analisar os dados foi verificado que, quanto à formação em cursos de graduação, a maioria dos docentes apresentou curso em bacharelado que, diferentemente das licenciaturas, oferece uma formação mais voltada para o mercado de trabalho, e não especificamente para aspectos relacionados à docência. É o que relata a docente a seguir:

*Sou bacharel e confesso que tenho muita dificuldade em relação à prática docente. Estou aprendendo a dar aula na prática. De que adianta eu ter*

*conhecimento sobre economia e não ter conhecimento de como passar aquilo que eu sei? (Cartomante – Observação no Curso)*<sup>22</sup>.

No depoimento fica explícito que o curso de bacharelado não proporcionou formação didático-pedagógica à professora e que, por ter uma formação lacunar no que se refere aos aspectos relacionados à dimensão pedagógica, ela exerce a docência a partir de princípios tradicionais do ensino. Nesse contexto, a docente vê a necessidade de “passar o conhecimento”, uma concepção pedagógica que não “[...] oferece condições básicas para o aluno produzir, isto é, ler, refletir, observar, catalogar, classificar, perguntar, enfim, ações básicas de quem investiga” (CUNHA, 2007, p. 84). Além disso, o aprender a “dar aula” na prática contrapõe a ideia de que não apenas os saberes da experiência são necessários à docência, como também os disciplinares, curriculares e pedagógicos (PIMENTA, 2002). Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 107):

Embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto.

Nesse sentido, os cursos de mestrado e doutorado têm proporcionado poucas contribuições para a formação didático-pedagógica do professor. Mesmo depois de um longo período de formação, ao dar início à carreira docente, há vários questionamentos, já que tais indivíduos receberam uma formação frágil no que se refere aos saberes inerentes à profissão.

As fragilidades formativas foram denunciadas pelos docentes entrevistados por meio dos depoimentos. Para eles, os cursos de mestrado e doutorado pouco contribuíram para os aspectos relacionados à formação didático-pedagógica, focando apenas nos conhecimentos específicos. É o que queixa a professora Conceição: “*Eu acredito que os programas de mestrado e doutorado não preparam o professor para que ele venha a encarar uma sala de aula. O meu foi bem específico*”.

Além de os conteúdos serem específicos da área de atuação, os docentes entrevistados afirmaram que haviam participado do estágio em docência nos cursos de mestrado e doutorado, mas, ao mesmo tempo, se queixaram dessa experiência, por considerá-la inócuas para suas práticas pedagógicas. Atividades como correção de exercícios e observação dos alunos em atividades avaliativas, sem nenhum viés de aprendizado, foram uma das

---

<sup>22</sup> Neste capítulo, os dados são apresentados como pseudônimo do professor e instrumento utilizado, conforme descrito no Capítulo III: “Observação no Curso”, para depoimentos feitos no decorrer das atividades formativas; Diário de Campo, “Entrevista”, para os depoimentos individuais dos professores; e “Questionário”, para registros escritos nos Questionários de Identificação e Questionário Ampliado.

ponderações apresentadas por um dos docentes participantes da pesquisa: “*A Capes exigia estágio em docência, só que eu fazia com meu próprio orientador, e a única coisa que ele me pedia era para observar os alunos enquanto eles faziam trabalhos; depois, eu os recolhia*” (Vilela – Entrevista).

Para o docente, o estágio em docência no curso de mestrado foi uma atividade improdutiva, que não contribuiu para sua formação didático-pedagógica. Foi exigida pelo orientador apenas a execução de atividades sem nenhum princípio reflexivo, pois se restringiu à observação dos alunos durante os trabalhos avaliativos e, em seguida, ao recolhimento destes.

Em outro depoimento, uma das participantes da pesquisa pondera que o estágio à docência exigido pelo programa da Capes não especifica as atividades a serem executadas, ficando os discentes à mercê de qualquer tipo de exigência do professor.

*Nos programas de mestrado e doutorado, quando você recebe as bolsas para fazer esse aperfeiçoamento, principalmente as bolsas da Capes, exige-se certa carga horária distribuída para o estágio à docência. Mas, em minha opinião, isso não está bem claro, principalmente no que se refere às atividades que o aluno deva exercer. Por exemplo, se ele vai ser avaliado, como será avaliado. Vejo então que cada professor entende de uma maneira. Eu cheguei a fazer o estágio em docência, eu auxiliava a professora nas aulas experimentais dela, mas nada me acrescentou* (Flora – Entrevista).

Dos cinco docentes entrevistados, apenas uma relatou ter tido experiência exitosa no estágio à docência durante o curso de mestrado. Ela relata que realizou as disciplinas de metodologias do ensino e didática que, por sua vez, contribuíram para sua formação enquanto docente universitária. Porém, ao se tornar professora no mesmo local onde cursou o mestrado, percebeu que na matriz curricular do curso não constava mais nenhuma das duas disciplinas, o que para ela foi algo negativo e preocupante.

*No mestrado, eu tinha duas disciplinas obrigatórias, uma de metodologia e outra de didática de ensino. Eu particularmente gostei muito, achei válido, pois o curso não consistia somente em técnicas. O curso fez com que nós pensássemos sobre o que é a educação de uma forma ampla. Eu sei que a turma seguinte também teve essa formação, e depois a outra turma não teve mais. O curso tirou a obrigatoriedade. Eu não sei o que aconteceu, e acho que deveria ter me preocupado com isso, mas eu não fui verificar* (Marcolina – Entrevista).

No que tange ao curso de doutorado, a docente diz não ter tido nenhum interesse pela monitoria, sendo que apenas participou de três semestres como monitora para “ajudar” o seu orientador.

*Já no doutorado teoricamente era obrigatório, mas era opcional, entendendo que quem fez o mestrado já havia feito a disciplina. No mestrado, durante o estágio só havia observação; no doutorado, a monitoria era na aula de mestrado. Eu não tive chance de ministrar, mas também nem tive interesse. Eu fiz durante três semestres em três turmas por opção, mas fiz para ajudar o professor. Eu via muitos monitores corrigindo provas sem orientações, mas o meu orientador sempre me explicava, e eu aprendi muito nesse processo (Marcolina – Entrevista).*

Dessa forma, o estágio de docência no curso de doutorado foi visto pela professora como uma atividade sem importância. Apesar dos conhecimentos obtidos, a execução das atividades é vista como “ajuda” ao professor, e não como momento para reflexão e pesquisa a respeito da prática docente. Para Pimenta e Lima (2011, p. 127):

A função do professor do estágio será a luz da teoria, refletir com seus alunos sobre experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esse professor-aluno.

A correção de atividades avaliativas junto à aluna que cursava o doutorado foi uma das atividades propostas pelo orientador da disciplina. Todavia, outros aspectos relacionados à docência – como planejamento das aulas, metodologias do ensino, dentre outros – foram deixados de lado em um momento tão crucial de preparo à docência.

Diferentemente do relato anterior, a entrevistada a seguir relata não ter tido nenhum preparo específico para a docência no curso de mestrado. Já no doutorado, sua experiência contribuiu fortemente para as questões referentes ao ensino:

*No mestrado, seguramente não; no doutorado, parcialmente. No mestrado havia uma exigência de fazer o estágio à docência. Mas a forma como foi conduzido durante o mestrado, foi uma coisa que me desobrigou de participar, assistir a aula e interferir de alguma maneira em questões da prática docente. No doutorado eu tive que obrigatoriamente fazer dois estágios em um programa da USP que se chama Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e que considero ter me ajudado muito na minha prática (Iaiá Garcia – Entrevista).*

Apesar das exigências apresentadas pela Capes aos alunos bolsistas dos cursos de mestrado e doutorado, nota-se que as exigências apresentadas pela disciplina de estágio supervisionado não abrangem as questões didático-pedagógicas relacionadas à docência. Assim, os professores formadores não se atentam para as questões em lócus, o que passa a ser reproduzido sem nenhuma reflexão e compromete os aspectos que envolvem a profissão do docente universitário, cumprindo apenas com as exigências da Lei:

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (Portaria n. 52, de 26 setembro de 2002).

Nos artigos apresentados pela Portaria n. 52 da Capes, são relatadas tanto a duração do estágio como a exigência de atividades que relacionam a área de pesquisa em que está imerso o discente; já as questões didático-pedagógicas não são citadas em nenhum momento. Logo, cada professor elabora e conduz a disciplina a partir de suas concepções de ensino, o que nem sempre contribui para a formação do aluno, futuro docente universitário. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 105):

Os alunos que cursam pós-graduação (mestrado ou doutorado) com bolsa da Capes exigem-se a participação em atividades pedagógicas, cursando disciplinas nessa área ou realizando um estágio de monitoria, o que configura uma formação inicial. Essa iniciativa põe em discussão a importância da preparação necessária ao profissional para o exercício da docência de forma que se evite deixá-lo à própria sorte, improvisando ações que seu bom senso lhe diz serem necessárias, mas nem sempre se configuram como ações educativas.

Assim, apesar da iniciativa da Capes quanto à exigência da disciplina de estágio para os alunos dos cursos de mestrado e doutorado, é perceptível que a formação didático-pedagógica para o exercício da docência não tem sido alcançada. Mesmo com a inserção da disciplina de Metodologia do Ensino nos cursos de pós-graduação, com duração em média de 60 horas, “[...] nem sempre é desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 108). Para Teixeira (2009, p. 30):

Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* há um processo de verticalização da formação em uma área específica, com a finalidade de formar pesquisadores com profundo domínio de um determinado objeto de

pesquisa. Não há, portanto, salvo raras exceções, desdobramentos quanto aos saberes da docência.

Se os cursos de mestrado e doutorado priorizam uma formação verticalizada, especificamente para a pesquisa propriamente dita, tal fato não garante ao docente as condições necessárias para o exercício de sua atividade profissional. Para Pimenta e Almeida (2011, p. 93):

É preciso reconhecer que, do professor, nas atividades de ensino se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas de um pesquisador, no sentido estrito dessa palavra.

Se as atividades relacionadas à docência são deixadas de lado ou são consideradas menos importantes do que a pesquisa, tal fato reflete diretamente na formação dos professores, sem profissionalizá-los para atuar enquanto docentes universitários. Para Pachane (2003, p. 51), “[...] ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico”. Nesse sentido, os cursos de formação contínua/continuada é uma das possibilidades para superar as lacunas didático-pedagógicas tanto de professores iniciantes quanto daqueles que já possuem maior experiência.

A partir dos depoimentos fica explícito que, apesar de os docentes universitários terem pós-graduação (mestrado e doutorado), ainda assim percebem dificuldades quanto ao exercício da docência. No entanto, as entrevistas revelaram que a oportunidade de participarem de ações formativas em espaço coletivo lhes permitiu a reflexão de atitudes e a revisão de suas crenças profissionais, fazendo-os reconhecer a necessidade de pesquisar e questionar os saberes inerentes à profissão docente, além de ampliarem o entendimento a respeito dos aspectos referentes ao contexto universitário.

#### **4.2 Identidade docente**

Ao considerar que a identidade docente é construída ao longo da carreira profissional do professor e que nela está não apenas a forma como o professor se vê, como também a maneira como o outro o vê (DUBAR, 2005), é possível dizer os saberes e a identidade docente são reelaborados. As experiências pessoais e profissionais influenciam diretamente na construção dessa identidade, dando a ela um caráter dinâmico e processual.

A partir dos depoimentos dos docentes universitários, foi identificado que poucos se projetaram ou tiveram a intenção de serem professores, embora alguns planejaram entrar na carreira. Vários deles se tornaram professores por influências de familiares, mas tiveram também aqueles que, por terem se identificado com professores do ensino fundamental ou médio, se sentiram instigados pela docência. Quanto à predominância familiar e sua relação com a escolha da docência, os professores relataram que:

*Minha mãe é professora, além dos meus tios(as), avós. Já meu pai é economista, e eu acabei combinando à profissão tanto dele quanto da minha mãe. E assim me tornei economista, professora de economia. (Iaiá Garcia – Observação no Curso).*

*Tenho uma influência familiar, minha mãe era professora. Hoje tenho facilidade para me comunicar (Bentinho – Observação no Curso).*

Para esses professores, o convívio com familiares imersos nas atividades relacionadas à docência foi considerado um viés de forte influência para a escolha da profissão, “[...] efeitos esses induzidos pela observação, em casa, do *habitus* familiar” (TARDIF, 2002, p. 76). Mas, ao mesmo tempo, há relatos de docentes que planejaram e optaram pela carreira ao terem suas experiências escolares:

*Desde o colegial ajudava os irmãos nas tarefas de casa e facilitava o aprendizado nas dúvidas deles. Projetei e planejei ser professor (Lobo Neves – Observação no Curso).*

*Eu não tinha um olhar acadêmico para docência. Na faculdade tive uma aula sobre plano de carreira; aí fui reformulando minha carreira e pensei na docência (Rubião – Observação no Curso).*

Outro entrevistado afirma ter se tornado docente a partir de suas experiências com outros professores, o que o deixou instigado à escolha e permanência na profissão: *Tornei-me professor basicamente por causa dos professores que tive antes. E eu sempre pensei: se são tão bons, porque não posso ser igual a eles?* (Prudêncio – Observação no Curso).

Em análise dos depoimentos dos entrevistados, vários aspectos os motivaram a se tornarem professores universitários e corroboraram para a construção de sua identidade: “[...] a representação que faço de mim mesmo e os demais atribuem a mim, no que se refere ao trabalho que realizo por meio de um processo gradativo e lento, porém imperativo no exercício da vida” (MASETTO, 2013, p. 109). Tal fato é reafirmado a partir dos exemplos e

das vivências dos professores no processo histórico de vida, considerando sua dimensão individual e coletiva.

O depoimento de Prudêncio nos permite identificar a influência de seus professores não apenas na escolha da profissão, como também na sua prática docente. Segundo Pimenta (2002, p. 20):

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quem foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabem ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.

Nesse sentido, é preciso atentar-se para as representações e crenças que os professores constroem em suas experiências como alunos, uma vez que muitos deles, ao se tornarem docentes, não investigam sua prática e repetem exemplos cristalizados durante anos, em que “[...] esse modelo herdado da experiência escolar é muito forte e persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2002, p. 20). Referente ao mesmo contexto, Vaillant e Marcelo (2012, p. 53) reafirmam que:

Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação que experimentam como estudantes ao longo de toda a sua vida escolar. As crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento, tanto conceitual quanto procedural, e são muito difíceis de modificar. Elas marcam o estilo de ensino de cada docente que surge dos conhecimentos implícitos e explícitos que tem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Esses padrões mentais, constituídos a partir de experiências e exemplos vividos como discentes, muitas vezes são reproduzidos pelos docentes sem nenhum questionamento a respeito de suas práticas, comprometendo a aprendizagem dos alunos. Não basta que o professor replique teorias e comportamentos aprendidos como discente, mas sim que seja capaz de questionar sua prática docente, baseando-se em uma abordagem inovadora do ensino, e não meramente tradicional. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 111):

É preciso considerar como norteador que o profissional que atua como docente já possui uma experiência de sala de aula, em vários anos como aluno, para além do tempo que atua como professor. Por isso, como sujeito de seu processo, sua voz é essencial na definição da caminhada a ser construída.

Ao entrevistarmos os docentes universitários e questionarmos se houve professores que marcaram sua trajetória de vida, principalmente no que tange às suas opções e crenças, obtivemos os seguintes relatos:

*Com certeza, inclusive porque tive professores que gostei muito das aulas deles durante a graduação. Sem contar as experiências que tive com professores do ensino médio e fundamental. Tive também um professor na graduação que era odiado pela maioria dos alunos, mas eu gostava muito da metodologia dele. Eu sempre me identifiquei... e depois eu nem sabia que ele se lembrava de mim, mas ele que me acolheu quando entrei como professor na universidade e até veio me oferecer para assistir as aulas dele* (Vilela – Entrevista).

Para a construção de sua identidade profissional, o docente universitário relatou experiências exitosas que se tornaram exemplos para sua prática docente. O fato de ter tido um professor que marcou sua trajetória acadêmica e que o acolheu em momentos oferecidos na mesma universidade onde concluiu sua graduação é um dos dados relevantes a ser analisado. Ao detalhar as experiências consideradas positivas pelo docente como aluno universitário, o professor relata, *in verbis*:

*Ele não gostava que os alunos copiassem enquanto ele explicava, e sempre era muito preocupado com a aprendizagem dos alunos, tanto que sobrava meia hora de aula e ele não preocupava com outro assunto para não perder o tempo, revisava o que fosse necessário e marcava uma aula extra no sábado de manhã. Então, isso foi uma coisa que eu aprendi com ele, mas ele é grosso às vezes; a gente vai aprendendo e ficando com a parte boa* (Vilela – Entrevista).

O docente, ao afirmar que “[...] a gente vai aprendendo e ficando com a parte boa”, confirma a importância da autorreflexão (dimensão individual) e da reflexão (dimensão coletiva), uma vez que ao pensar sobre as experiências na condição de aluno, o professor pode avaliar condutas pertinentes e práticas negativas. A formação obtida lhe permitiu ter um olhar multifacetado quanto às posturas de seu professor da graduação, que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Cunha (2007, p. 17):

Uma reconfiguração da prática educativa com o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar e aprender, as necessárias rupturas são processos complexos que necessitam compromisso ético-político e reorganização de saberes e conhecimentos do professor.

No tocante às abordagens utilizadas pelo professor da graduação, nota-se que, além de serem visualizadas experiências exitosas, o docente consegue ter um olhar expansivo para outras práticas do professor, no sentido de romper com paradigmas tradicionais do ensino.

Ao entrevistarmos outra docente, foi verificado que as influências de seus professores anteriores foram relacionadas ao campo da pesquisa propriamente dito, e não aos aspectos que envolvem a docência.

*Tive influências da graduação, a começar pelo coordenador do curso, que na época trabalhava com pesquisa básica e me apresentou para o meu orientador de mestrado. E minha professora da área que sigo foi uma docente que me marcou, até porque ela era muito apaixonada pela área e conseguia passar isso para nós. Assim, eu acredito que tive dois momentos separados na minha vida profissional. Quando eu estava na especialização, era bem prático. E quanto ao meu orientador de mestrado e doutorado, o tenho como referência científica mesmo. Sempre foram muitas aulas expositivas (Conceição – Entrevista).*

A partir do depoimento da docente, fica explícita a influência de seu orientador de mestrado no que diz respeito à sua formação como pesquisadora, com reflexos em sua prática educativa. Ao ser questionada sobre a forma como seu orientador conduzia as aulas, a docente discorre que: “*Meu orientador tinha pavor de dar aula. As aulas dele eram bem expositivas. Ele dava aula teórica e logo ia para a prática* (Conceição – Entrevista).

Nesse contexto, a docente relata que o seu orientador de mestrado e doutorado é o exemplo para sua constituição identitária. Ao destacar que ele tinha “pavor” pela docência, ela confirma o perfil de pesquisador (características mais individuais), pois é centrado, na maioria das vezes, em práticas solitárias, com ênfase na dimensão científica. Tal dado nos remete à ideia de que:

O mundo acadêmico revela o valor que dá à pesquisa em detrimento do ensino. Não se pretende, com essa crítica, reforçar dualidades, pois ter capacidade investigativa é condição fundamental para os professores universitários. Mas os saberes da docência são distintos daqueles referidos para a pesquisa (CUNHA, 2007, p. 21).

Como o campo científico tem seu valor, os aspectos relacionados à prática pedagógica devem fazer parte da rotina do docente, pois, de maneira contraditória, em função do status e das exigências apresentadas pelas agências de fomento, as atividades de pesquisa são comumente priorizadas por professores e reafirmadas em seus departamentos. “Isso faz com que, embora possa soar contraditório, a docência transforma-se em uma atividade marginal

dos docentes" (ZABALZA, 2004, p. 154). Tal perspectiva fragiliza os objetivos da educação superior, no que se refere aos três pilares (ensino, pesquisa e extensão), tendo rebatimentos na qualidade do ensino.

Em outro depoimento obtido, a professora destaca várias influências de docentes do ensino médio e superior para sua formação pessoal e que constituíram em exemplos marcantes para sua prática educativa:

*Com certeza, alguns professores foram bem importantes. Um professor de Matemática, durante o colegial, foi muito marcante para mim. Na verdade, eu entendo que ele foi o responsável por eu ter ingressado na Universidade de São Paulo, porque eu não acreditava que eu tinha potencial para isso, nem minha família, nem ninguém. Ele foi o único que falava que eu tinha chances e me deu aulas extras para o vestibular da Fuvest; assim eu ingressei, sem cursinho e sem grandes esforços, aparentemente. Ele mostrava que planejava, que tinha muito conhecimento, descontraía as aulas muitas vezes, e eu também faço isso nas minhas aulas. Na faculdade, os professores que me serviram de exemplo foram meus orientadores, com exemplos práticos, o que, no caso da Administração, é muito importante* (Marcolina – Entrevista).

Para a docente, o professor do ensino médio foi marcante em sua trajetória profissional, tanto pelo incentivo aos estudos quanto pelo modo como desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem. Ela relata que a forma como o professor planejava, o empenho pela busca ao conhecimento e a descontração durante as aulas se refletem em suas ações e práticas educativas. Marcolina expressa, em seu depoimento, a admiração pela postura do professor, o que se elucida diretamente em sua identidade docente, sobretudo ao afirmar que "[...] também faço isso em minhas aulas", o que confirma "[...] a influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira e na maneira de ensinar" (TARDIF, 2002, p. 76).

No relato de outra professora, a formação em cursos de bacharelado pouco contribuiu para os aspectos relacionados à docência, e dentre as influências pedagógicas registradas por sua trajetória acadêmica está a prática educativa de seus docentes dos cursos de graduação, uma vez que a pós-graduação, feita na mesma instituição de ensino, se constituiu em uma retomada de conhecimentos já vistos anteriormente.

*Sem dúvidas, eu acho que o bacharelado em Ciências Econômicas tem um grande problema, que é o fato de não aprendermos didática e não proporcionar nenhuma formação para a docência. Não é um curso que forma docente, justamente por não ter disciplinas dedicadas a isso. Hoje eu vejo nitidamente que eu reproduzo muitas coisas que eu vi. Os professores e métodos que me pareciam os melhores, eu tento incorporar na minha atividade docente. A graduação para mim foi mais marcante, e no meu*

*mestrado muitas coisas foram aprofundamento do que vi na graduação. Em termos de postura, aprendi muito com minha orientadora a forma de lidar com a pesquisa e a docência. A participação dela na minha vida foi muito mais de me deixar tranquila nas coisas que eu já fazia; ela veio para me mostrar, é exatamente assim. A influência vem particularmente dos professores de graduação* (Iaiá Garcia – Entrevista).

Ao destacar que “[...] eu reproduzo muitas coisas que eu vi”, a professora demonstra que o aprendizado da docência e a construção da identidade profissional têm laços fortes com a trajetória formativa. Se, de um lado, as práticas vivenciadas se pautaram em modelos tradicionais, de outro, ao participar de ações formativas, a docente teve a oportunidade de rever suas crenças e concepções. Fica evidente que, embora a docente não tivesse formação pedagógica sistematizada, ela é capaz de refletir sobre seus processos formativos e fazer opções, quando afirma que: “*Os professores e métodos que me pareciam os melhores eu tento incorporar na minha atividade docente*”.

Em momentos posteriores, outras considerações foram relatadas pela professora e merecem maior aprofundamento:

*Talvez eu pudesse ter extraído melhores coisas. Ainda tenho dificuldade de formação mesmo, eu faço o que eu vi, vivi. E o que eu vivi era bem engessadinho, aquele quadrado: o professor fala, o de lá escuta, depois faz prova e vai embora* (Iaiá Garcia – Entrevista).

A professora expressa nitidamente a consciência de suas necessidades formativas, oriundas de trajetórias que não privilegiaram a dimensão pedagógica, constituindo-se em uma formação lacunar, o que se reflete em sua prática docente. Isso faz com que suas ações e opções metodológicas sejam respaldadas pela perspectiva tradicional, em que o aluno apenas escuta e o docente expõe. No entanto, Iaiá Garcia é capaz de expressar sua compreensão crítica a respeito das concepções de educação que orientam sua prática e demonstram claramente o desejo por uma formação que promova seu desenvolvimento profissional, libertando-a das amarras tradicionais.

Esses dados estão diretamente correlacionados com a construção da identidade e dos saberes docentes e, “[...] em vez de serem encarados na lógica do déficit, deve, pois incidir nas experiências profissionais e ter como intenção gerar crescimento e mudança” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 27). Entretanto, as ações formativas devem ser, para os docentes, um espaço de reflexão de suas práticas educativas, crenças e atitudes profissionais, fazendo-os ter um olhar crítico, investigativo e multifacetado a respeito de suas competências didático-pedagógicas. Torna-se, pois, o momento em que “[...] a identidade profissional deve ser

construída a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições, como também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 1997, p. 19).

Ao ser indagada a respeito da influência dos docentes com os quais conviveu, uma professora afirma em seu depoimento que:

*Sim, eu trouxe [influências], mas se você me perguntar em termos de didática, eu posso contar nos dedos quais professores que, em minha opinião, tinham boa didática. Em uma retrospectiva aos cursos de didática, posso citar dois. Eles não tinham uma didática de transmitir o conhecimento, mas era notório que tinham muito conhecimento. Eu tive muitos professores, e eu acho que eles trazem um pouco da cultura deles e influenciam a forma como os professores ministram as aulas (Flora – Entrevista).*

A professora, ao afirmar que “[...] eles não tinham uma didática para transmitir o conhecimento, mas era notório que tinham muito conhecimento”, ressalta uma concepção de docência pautada em princípios tradicionais, em que o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem. O verbo “transmitir” mostra que o conhecimento é externo ao sujeito cognoscente, contrariando os princípios de que a aprendizagem ocorre por meio de interações entre sujeitos e objetos cognoscíveis.

Ao mesmo tempo, os enfrentamentos vivenciados como aluna na graduação fizeram com que a docente tivesse a oportunidade de rever suas opções metodológicas e ações que, para ela, não têm colaborado para o êxito nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, mesmo destacando que havia “corrigido” algumas ações vistas como negativas, a professora relata dificuldades em conduzir as aulas:

*Dentro da química eu fiz duas disciplinas com um professor americano; a aula dele era um tópico, e nós nos virávamos. Engraçado que agora tento corrigir isso como professora, destrincho tudo, e tem aulas que acho que detalho muito. Às vezes fico preocupada porque o aluno está recebendo tudo mastigado e não está indo atrás, e ainda acham que nós, como professores, temos obrigação de mastigar tudo (Flora – Entrevista).*

O depoimento demonstra que a professora recupera experiências vividas como aluna e que, embora não tenham sido positivas, orientam sua prática pedagógica no sentido de agir de forma diferente do que vivenciou. No entanto, ao afirmar que “[...] às vezes fico preocupada porque o aluno está recebendo tudo mastigado e não está indo atrás [...]”, ela expressa sua insegurança quanto ao modo de atuar, pois, se de um lado, considerava insatisfatória a prática

de seu professor da graduação, por outro, ao fazer de forma diferente, se sente incomodada em detalhar o conteúdo para seus alunos. Para Dubar (2005, p. 145):

Os indivíduos devem reconstruir suas identidades sociais reais a partir: 1) das identidades sociais herdadas da geração anterior; 2) das identidades virtuais (escolares...), adquiridas durante a socialização inicial “primária”; 3) das identidades possíveis: (profissionais...), acessíveis no decorrer da socialização “secundária”.

A reinterpretação de experiências herdadas (geração anterior), sejam elas escolares ou profissionais, permite ao docente construir sua identidade a partir das relações consigo e com o outro. Uma visão reflexiva sobre as ações educativas o permite rever crenças e atitudes profissionais arraigadas em seu modo de ser/atuuar na profissão. Conforme Luz (2007, p. 249):

Se as crenças estão presentes nas formas de pensar e de agir como pessoa e como profissional, e se formar um professor significa mais do que transmitir conhecimentos prontos, então o conhecimento e o entendimento das crenças são fundamentais para que este professor não se torne um repetidor de modelos, mas sim, um conhecedor de padrões diversos e consciente para fazer escolhas entre eles.

Diante disso, a reflexão das crenças e atitudes profissionais corrobora para a construção da identidade docente. Esta, por sua vez, não é imutável e precisa ser questionada e reelaborada no decorrer da trajetória de vida do docente mediante uma postura crítico-reflexiva.

A partir da análise dos depoimentos, verificamos que a construção da identidade está relacionada com a escolha da profissão docente e com o desenvolvimento profissional do professor. Ao experimentarem ações formativas, os professores avaliam fatos relativos à própria formação e às suas práticas, conforme indica o depoimento a seguir, em que o docente foi questionado a respeito das mudanças em suas crenças e práticas pedagógicas após a participação no curso de docência: “*Modifiquei o tratamento do aluno tanto em aula, quanto no atendimento, adotando uma identidade de um professor mais acessível aos alunos*” (Vilela – Entrevista).

Nesse depoimento, é possível reconhecer que as ações formativas contribuíram para que o professor questionasse sua própria prática e modificasse crenças e atitudes profissionais que até então não tinham sido repensadas ou analisadas. Ao destacar que adotou “[...] *uma identidade de professor mais acessível*”, Vilela demonstra ter sido capaz de refletir sobre a importância da relação professor-aluno pautada pelo diálogo. Para Pimenta e Anastasiou

(2014, p. 114), “[...] é necessário refletir sobre o que dever ser mantido e alterado, sendo, portanto, fundamental a clareza dos fins e valores”.

Nesse sentido, oportunizar aos docentes espaços de diálogo para a reconstrução de experiências entre pares:

Possibilita várias formas de interação nas quais os sujeitos e situação são mutuamente modificados, como participantes do processo de gerar conhecimento. Também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares e entre o coletivo e a instituição, condições essenciais em um processo de construção identitária em profissionalização continuada, que exige intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, flexibilidade mental para enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 114).

Os cursos têm como um de seus objetivos romper, de maneira paulatina, com a:

[...] cultura de isolamento profissional, mediante a ampliação da convivência com colegas, além de proporcionar aos docentes espaços formativos que vão além de projetos integrados, grupos de pesquisas e instâncias acadêmicas, com momentos de discussões coletivas nos quais debatem e reivindicam as condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho (ALMEIDA, 2012, p. 78).

Ações coletivas que possibilitem aos professores a discussão e reflexão de práticas educativas pessoais e institucionais e a profissionalização para o exercício da docência devem ser a tônica desses cursos. Tais iniciativas colaboraram para destituir a cultura de trabalho solitário na universidade, uma vez que “[...] os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual” (ZABALZA, 2004, p. 117).

Contudo, para que haja o trabalho coletivo entre os docentes, torna-se necessária a criação de um espaço institucional para que novos conhecimentos sejam gerados, principalmente no que diz respeito aos saberes da docência e à construção/reconstrução da identidade profissional.

#### **4.3 Saberes da docência**

Os saberes da docência constituem-se em uma categoria polissêmica, a partir de diferentes tipologias apresentadas por teóricos como Shulman (1986), Tardif (2002), Gauthier

(1998) e Pimenta (2002), dentre outros que contribuem para elucidar sua compreensão. Tivemos como interlocução preferencial os estudos de Tardif (2002) e Pimenta (2002).

Ambos os autores veem que tais saberes devem ser trabalhados em conjunto, para que de fato o exercício da docência possa ser alcançado com êxito. No questionário de identificação respondido pelos professores no início do curso, perguntamos a respeito de quais conhecimentos consideravam fundamentais para exercerem a docência na universidade. Sessenta por cento citaram os saberes específicos como essenciais para a atuação docente, acrescentando outros conhecimentos (práticos, interpessoais, tecnológicos, socioculturais, técnicos), sem fazerem nenhuma menção aos saberes pedagógicos, orientadores da prática docente. É o que relatam os professores a respeito dos conhecimentos que consideram mais importantes:

*O conhecimento da área específica das disciplinas ministradas, os conhecimentos das aplicações práticas dos temas abordados (Vilela – Questionário).*

*Acredito que um fator primordial seja o amplo conhecimento da área de ensino, dado que as disciplinas ministradas requerem, por vez, conhecimentos amplos e mais abrangentes do que a linha de pesquisa específica do docente (Cartomante – Questionário).*

Os docentes destacaram que os saberes disciplinares são considerados essenciais para sua prática educativa, incluindo aplicações práticas ou outros conhecimentos mais específicos que não têm interface direta com a dimensão pedagógica dos conteúdos. Segundo Tardif (2002, p. 23):

A formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicadas na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.

A prática pedagógica desenvolvida pelo docente poderá sofrer influências caso o professor, em sua graduação ou nos cursos de pós-graduação, adquira uma formação centrada apenas em conhecimentos específicos da área, sem reflexão crítica. Daí a necessidade de utilizar-se como objeto da formação docente:

Os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades,

disposições, para exercer sua atividade, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Para isso, a formação docente deve ser vista como um processo contínuo, que permita refletir acerca de aspectos da formação inicial e continuada, além de analisar e criticar os processos formativos que tenham envolvido (ou envolvam) a prática pedagógica, proporcionando o aperfeiçoamento dos conhecimentos e habilidades para exercer a atividade profissional.

Em uma segunda etapa, ao entrevistarmos cinco docentes universitários e questionarmos os conhecimentos e as habilidades que o professor deve ter para o exercício da docência, obtivemos os seguintes relatos:

*Acredito que os conhecimentos necessários sejam os teóricos e práticos no curso de administração. Ressalto que o bom professor não precisa ser um professor que faz consultoria, já que hoje em dia nós temos muita informação na internet. O professor precisa estar conectado com o que está acontecendo no mundo, aos tipos de gestões existentes, ao que os presidentes de empresas estão falando ou ao que as empresas estão fazendo* (Marcolina – Entrevista).

Para a docente, além dos conhecimentos teórico-práticos da disciplina a ser ministrada estão os aspectos que ocorrem extraclasse, em que deve se pautar também pelos princípios da contextualização. Tais fatores, conforme Gaeta e Masetto (2013, p. 117), “[...] estão correlacionados a ideia de inovar/ousar, romper com o paradigma tradicional, de transmitir informações e vivências profissionais acumuladas em anos de prática”. Para os autores, a simples transmissão de informações, sem nenhum viés de aprendizado tanto para o professor, quanto para o aluno, são práticas concebidas como tradicionais, em que não proporcionam desenvolvimento e aprendizagem.

Em outro depoimento de uma docente, apesar de não serem citados apenas os conhecimentos específicos como únicos e essenciais para o exercício à docência, os aspectos tradicionais do ensino se tornam dados fortes e dúbios para a análise. Em certo momento, a docente utiliza o verbo “transferir” conhecimentos e, em outro, o substitui por “compartilhar” conhecimentos, o que contraditoriamente, ao final do depoimento, é retomado e reforçado como “transferência de conhecimentos”.

*Então, uma coisa que para mim nitidamente é uma condição necessária, mas não suficiente, é ter conhecimento de conteúdo. Acredito que tem muitos casos conhecidos de professores que são importantíssimos em áreas de*

*pesquisa e linhas do conhecimento, mas que não conseguem transferir, passar isso para os alunos (Iaiá Garcia – Entrevista).*

Apesar de ratificar que não somente o domínio dos conteúdos específicos seja essencial para o alcance do processo de ensino e aprendizagem, o verbo “transmitir”, citado pela professora, remete novamente à ideia da concepção tradicional de ensino e aprendizagem, em que o docente transfere o que sabe, ao passo que o aluno recebe o conteúdo sem questioná-lo. Entretanto, em um segundo momento da entrevista, a docente faz a seguinte consideração:

*Além disso, é preciso ter alguma capacidade de transferência de conhecimento, não transferência, mas compartilhamento, não sei qual melhor palavra para usar aí, mas eu acho que a didática importa, as técnicas importam. Além de eliminar um pouco da dureza do que é a sala de aula, essa espécie de distanciamento. Então, acredito que essa habilidade é importante: além de flexibilidade, exige certa abertura do leque, conhecimentos das possibilidades que estão à mão para serem utilizadas. Eu não vou dizer que apenas ensino, porque eu também aprendo muito, especialmente nessa fase inicial de atividade docente, quando o que mais faço é trocar ideias e conhecimentos (Iaiá Garcia – Entrevista).*

No depoimento está explícita a dificuldade da professora em expressar sua compreensão a respeito do sentido entre os verbos “transferir” e “compartilhar”. Ao estabelecer a necessidade da troca dessas expressões – que modifica completamente o sentido da concepção que embasa sua prática pedagógica –, a professora demonstra a transição entre uma concepção mais tradicional para um enfoque inovador do processo de ensino e aprendizagem, em que o conhecimento ocorre a partir de interações entre professor e alunos. A dualidade representada pelos verbos “transferir” e “compartilhar” representa, de um lado, o professor detentor do conhecimento, e, de outro, o docente que media o conhecimento e que não somente ensina, como também aprende. Para o segundo verbo, há uma visão holística de uma educação, pautada por uma profissão “[...] que tem por natureza constituir um processo mediar entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 109).

Mesmo que tenha citado a didática, a flexibilidade, a troca de ideias e o conhecimento entre professor e aluno como elementos primordiais para o ensino e a aprendizagem, a professora reafirma em seu relato a dificuldade em colocar na prática os discursos, demonstrando novamente traços de referenciais pautados em aspectos tradicionais do ensino.

*Eu pessoalmente tenho insegurança, tenho várias dúvidas em relação à forma de passar conhecimento. E em economia, isso é bem difícil... as técnicas são legais, os recursos são ótimos e eu tento me valer deles, mas reconheço que não é só isso o tempo todo. Minha forma de ensinar ainda é muito engessada. E eu não tive uma formação para a docência (Iaiá Garcia – Entrevista).*

No momento em que os termos “passar conhecimento” são novamente retomados no depoimento da docente entrevistada, fica explícita a concepção tradicional, em que o professor detém o saber e o “repassa” aos estudantes. Ademais, a professora, ao reconhecer que teve uma formação engessada para a docência, confirma a prevalência da dimensão técnico-científica em detrimento da dimensão didático-pedagógica. De acordo com Melo (2009, p. 30):

As consequências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes.

Se ao assumir a docência o professor se vê em seu campo de atuação desprovido dos saberes necessários à prática pedagógica, ele poderá agir de forma descontextualizada e desarticulada. As fragilidades formativas, no que se refere aos saberes próprios da profissão docente, reverberam em sua prática pedagógica, tendo como consequências as dificuldades na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, é perceptível que as ações formativas se tornaram essenciais para a retomada e a reflexão das práticas e saberes docentes, conforme relata a professora: “[...] através do curso tentei já me adaptar um pouco às coisas e objetivar mais o que eu estou querendo” (Iaiá Garcia – Entrevista). Para Gaeta e Masetto (2013, p. 108):

É importante ressaltar que a reflexão prático-teórica da própria atuação não se detém nos conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas deve estender-se à análise de habilidade, teorias, valores e atitudes, as teorias implícitas, suas concepções, seus valores, seu entendimento sobre a função docente, a seus esquemas de organização de trabalho.

A análise a respeito de suas próprias práticas permite à docente revisar concepções e teorias implícitas, para reorganizar a atividade profissional exercida, fazendo-a reconhecer e estar em contato com os saberes inerentes à docência. É, pois, uma espécie de “[...]

autoformação, de reelaboração de saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p. 30). No processo de autoformação está o conhecimento a respeito de suas próprias práticas, a fim de restabelecer uma nova proposta ou até mesmo reformular as dimensões necessárias.

Além dos processos de autoformação, o contato com outros docentes, experiências e questionamentos diferentes proporciona a interformação, uma formação entre os profissionais que muitas vezes possuem os mesmos questionamentos ou relatam experiências que servem como crescimento profissional para os demais professores. Ainda sobre os depoimentos dos docentes entrevistados, a professora a seguir ressalta que a atividade docente está relacionada ao fato de: “*Ter conhecimento da área, que ele é especialista. Habilidade é saber da sua área com propriedade e tentar correlacionar com a prática também, ter uma sensibilidade*” (Conceição – Entrevista).

Para a professora, a docência requer, além dos conhecimentos específicos/disciplinares, os saberes experienciais construídos a partir de sua prática docente, o que de certa forma “[...] não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadores da experiência” (TARDIF, 2002, p. 53).

Apesar de relatar que sejam necessários apenas os saberes específicos e práticos para o exercício à docência, é preciso destacar que os saberes da experiência são provenientes de práticas e estão correlacionados aos outros saberes docentes, sejam eles disciplinares ou curriculares. Esses conhecimentos, para Tardif (2002), têm relevante significado, pois brotam da experiência e são por ela validados. Os saberes práticos constituem-se em “[...] habilidades para aplicar o conhecimento adquirido no exercício de sua profissão, aprender como usar as informações para que seu trabalho profissional seja competente e adequado” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 117).

Os saberes pedagógicos estão relacionados mais especificamente ao planejamento e à organização da aula, às metodologias do ensino, à avaliação de aprendizagem dos alunos, dentre outros, sendo relacionados aos princípios didáticos da ação docente. No entanto, o termo “didática” esteve presente no depoimento da professora, a partir da ideia de “transmissão” de conteúdos: “*Eu acredito que didática é muito relativa; sei que vocês trabalham com isso, mas sou leiga falando sobre didática. Eu apenas acho que didática é quando nós conseguimos a habilidade de transmitir de maneira certa*” (Conceição – Entrevista).

A professora, mesmo citando a didática como conhecimento essencial para o processo de ensino e aprendizagem, deixa explícito que em detrimento de uma formação técnico-científica os aspectos didático-pedagógicos não foram compreendidos por ela. Isso é confirmado no momento em que a didática é vista como “habilidade de transmitir o certo”. Após séculos, a construção feita por Comênio (1592-1770) a respeito dos princípios didáticos (a citar *A didática magna*) não tem sido resgatada e colocada em prática:

Quase sempre, o professor toma o aluno tal qual o encontra, e começa logo a torneá-lo, a batê-lo, a tecê-lo, a modelá-lo a seu modo, pretendendo que ele se torne imediatamente uma beleza, uma joia; e, se não consegue logo (como seria possível consegui-lo?), enche-se de ira, indigna-se, enfurece-se. E havíamos de admirarmos que haja quem critique e fuja de semelhante método de educação? (COMÊNIO, 1966, p. 173).

O aluno não é um ser passivo que apenas recebe a informação, e, se assim o for, os princípios educativos e a construção da aprendizagem não são alcançados. Para Conceição, o ensino está correlacionado à ideia de transmitir o conhecimento, dado aquém da realidade dessa área e controverso ao sentido da didática. Conforme Gaeta e Masetto (2013, p. 36):

A didática precisa inovar-se; o acúmulo de informações descontextualizadas já não surte efeito; não basta ao professor ensinar, ele deve desenvolver a aprendizagem do aluno e com o aluno. Este, por sua vez deixa seu papel passivo de expectador e torna-se ativo e influente no processo de aprender.

Assim, a mera transmissão de informações desarticuladas, sem nenhum viés de desenvolvimento da aprendizagem do (e com o) aluno, não se correlaciona aos princípios fundantes da didática em “[...] converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelece os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos” (LIBÂNEO, 1990, p. 26). Em outro depoimento o docente pondera que apenas os conhecimentos técnicos e práticos são vistos como essenciais para a prática educativa: “*Eu acredito que para a engenharia é essencial ter conhecimento técnico e teórico*” (Vilela – Entrevista).

Na análise dos depoimentos dos docentes entrevistados, reconhecemos que apenas os conhecimentos técnicos/práticos e teóricos são citados como primordiais à prática educativa. Diante disso, os conhecimentos didático-pedagógicos, os quais envolvem aspectos diretamente relacionados à prática da docência como o planejamento, a relação professor-

aluno, as metodologias no processo de ensino e aprendizagem e a avaliação, em nenhum momento são citados pelos professores.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 97) afirmam que no processo educativo a tarefa não está direcionada à transmissão de conteúdos esporadicamente, e sim “[...] garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções”.

Logo, se o docente insiste em uma prática centrada na transmissão, os alunos se tornam reprodutores de ações, e não sujeitos investigativos, criativos e desafiadores, o que remete à seguinte situação: o professor “[...] faz de conta que ensina, dando ao aluno a impressão de que está aprendendo. No mercado competitivo, esses alunos terão reduzidas oportunidades de inserção” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 99). Dessa forma, os discentes, futuros profissionais, não conseguem resolver problemas, criticar situações e muito menos, se sobressaírem em um mercado competitivo que exige do profissional uma postura dinâmica e desafiadora.

Nesse sentido, as ações formativas propiciaram aos docentes a revisão de afirmações apresentadas no início do curso, no que diz respeito aos saberes inerentes à profissão, fazendo-os reconhecer que:

Os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: com as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão (TARDIF, 2002, p. 264).

A docência exige que o professor exerce o questionamento constante a respeito de sua própria prática. Reelaboram-se os saberes necessários a partir da realidade apresentada pelo contexto educacional e, como sugere o autor, ferramentas são articuladas em prol de seu trabalho.

O depoimento de um dos entrevistados demonstra as contribuições das ações formativas para a construção de saberes, a identidade e o desenvolvimento dos docentes universitários. Isso ocasiona mudanças no planejamento das aulas, na relação professor-aluno e, principalmente, na avaliação de aprendizagem dos estudantes.

*Depois que participei das ações formativas, fiz algumas modificações. Sempre no início da aula, deixo claro para os alunos os objetivos a serem alcançados a partir do conteúdo programado. Assim, o aluno consegue acompanhar melhor. Com relação à avaliação, eu repensei um pouco melhor, as minhas questões mudaram, o jeito de perguntar mudou também. Eu aplicava duas provas de 35 pontos e dava 30 pontos de trabalho, aí eu passei a dar três provas – uma de 20 e duas de 25 – e continuei dando 30 pontos de trabalho. Então, considero que fiz muitas reformas, e não dá pra saber o que impactou mais, mas, com certeza, a reaprovação diminuiu drasticamente (Vilela – Entrevista).*

O professor, ao afirmar que “*as minhas questões mudaram, o jeito de perguntar mudou também*”, demonstra que houve mudança em suas concepções a respeito da avaliação da aprendizagem, que se desloca de uma perspectiva somativa, com ênfase em aspectos quantitativos para uma abordagem mais formativa. Além disso, ela destaca que houve claramente a diminuição de reaprovações dos alunos em suas disciplinas e atribui o fato de, após a participação no curso, ter modificado suas práticas e reelaborado seus saberes. Assim, é possível afirmar que as ações formativas colaboraram tanto para o desenvolvimento profissional do docente universitário como também nas práticas adotadas em sala de aula.

#### **4.4 Desenvolvimento profissional do docente universitário**

O desenvolvimento profissional dos professores constitui-se em nosso objeto de estudo e está diretamente vinculado aos conceitos anteriormente apresentados (formação, identidade e saberes docentes). Para a atividade do ensino, aluno e professor necessitam estar em um processo constante de aprendizado. Para o segundo, é preciso ter domínio de saberes que permeiam a profissão, além de uma formação contínua, uma vez que seu exercício exige a todo o momento “[...] indagação, formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 9).

Nesse entremeio, os cursos de formação continuada caracterizam-se por uma das possibilidades para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente universitário. Por meio das ações formativas, pautadas por um amplo referencial teórico, são proporcionados aos docentes momentos coletivos e colaborativos para que possam compartilhar experiências, questionar e refletir a respeito da prática.

A cada tema, os professores se sentem mobilizados e instigados pelas atividades propostas, ao perceberem alterações das práticas em sala de aula e, consequentemente, melhoria nos resultados dos discentes (MARCELO GARCIA, 1999). Além disso, os professores com menos tempo de carreira, muitas vezes inseridos em “[...] uma fase crítica em

relação às experiências anteriores e os reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (TARDIF, 2002, p. 82) – e mediante os relatos e as experiências daqueles com mais experiência –, elaboram saberes, dando sentido a cada situação vivida.

Ao questionarmos professores universitários sobre as contribuições dos programas de formação continuada para o desenvolvimento dos professores universitários, obtivemos o seguinte relato:

*Eu acredito que ajuda, sim, em muitos casos acaba direcionando: ou você encontra um local de apoio para o que você está passando ou as dúvidas que você tem. No transcurso das atividades, você encontra pessoas que vão falar a mesma linguagem, sabe o que você está falando e dos seus problemas. Ajuda muito, principalmente para nós que estamos começando, porque dá uma direção, um norte, um apoio, e isso é muito importante porque realmente nós ficamos bastante perdidos, para saber se o que estamos fazendo está de acordo ou não (Flora – Entrevista).*

Para Flora, o curso propiciou uma direção para suas ações educativas, uma vez que se sentia “perdida”, tanto pela pouca experiência, quanto pelos questionamentos surgidos ao longo de sua trajetória profissional. O contato com outros docentes, participantes do curso, que tinham questionamentos parecidos ou experiências que discutiam seus anseios e enfrentamentos em sala de aula, tornou-se um momento oportuno para a aprendizagem dos aspectos relacionados à docência. De acordo com Pimenta e Almeida (2011, p. 49):

Há uma abertura de visão, da paciência para ouvir e esperar a vez, ampliando o ânimo para enfrentar os desafios da docência, alterando o sentimento de solidão com os problemas, levando à percepção de que é possível fazer diferente como ali narrado, vivenciando ações de ajuda e colaboração.

Desse modo, as ações formativas, mediante um cronograma com datas e atividades a serem desenvolvidas, proporcionaram discussões de diversos temas (planejamento, relação professor-aluno, metodologias de ensino e aprendizagem, avaliação, concepções de educação). Vale ressaltar que, ao responderem o questionário de identificação para a DIFDO/UFU, foi possível formular uma proposta para o grupo de professores a partir das necessidades apresentadas em lócus.

Os docentes puderam narrar anseios, experiências e situações vividas em sala de aula que muitas vezes não haviam sido vivenciadas por outros docentes imersos na docência com menos tempo de experiência. O ambiente se tornou um espaço de aprendizagem cada vez mais rico e dinâmico, tanto para os professores participantes, quanto para o mediador do

encontro, em que não somente compartilhavam conhecimentos, como também construíam saberes.

Contudo, para a realização das ações formativas foram necessários o envolvimento e a aceitação dos professores participantes, por meio de uma “[...] adesão voluntária, pois não se faz mudança por decreto” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 110). É o que relata o docente, ao narrar suas experiências a partir das ações formativas:

*Acredito que os programas de formação continuada em muito contribuem para o desenvolvimento do professor, e digo que um dos grandes problemas dos programas de formação continuada é o fato de o profissional aceitar e fazer parte dele, porque não existe obrigação, por exemplo: se você não fizer esse curso, não irá passar no seu estágio probatório ou progredir. Dessa forma, o fato de o professor aceitar a participação acaba sendo um fato positivo, visto que, se ele participa, é porque está aberto a mudanças (Vilela – Entrevista).*

Os ensejos por mudança, responsabilidade e compromisso com a profissão devem ser elementos subjacentes ao interesse pela participação em ações formativas. Tais aspectos corroboram para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente universitário que, inserido em um universo de constantes mudanças e de perfis de alunos tão heterogêneos, recebe diversas exigências para sua prática educativa. Conforme Cruz (2006, p. 20):

O desenvolvimento profissional dos professores é considerado uma evolução progressiva no desempenho dos modos e situações de ensino, caracterizado pela profundidade do pensamento crítico e de sua aplicação à análise abrangente dos processos envolvidos em situações de ensino para atuar de forma inteligente. É uma evolução construída a partir do crescimento do professor como uma pessoa, em todas as ordens da integração das estruturas básicas do conhecimento prático, que se adquire com a experiência na visão de mundo, da educação, do exercício da profissão, da ajuda de crescimento profissional e aperfeiçoamento, em que aos professores são fornecidos em forma de atividades formativas<sup>23</sup>.

Para Cruz (2006), o desenvolvimento dos professores se dá progressivamente a partir do contato com as situações surgidas no decorrer das atividades do ensino. O docente se desenvolve enquanto pessoa e profissional no momento em que tem um pensamento crítico a

<sup>23</sup> Traducción da autora. Texto original - El desarrollo profesional del docente como la evolución progressiva en el desempeño de la función docente hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y sua aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de enseñanza para actuar de manera inteligente. Se trata de uma evolución que se construye a partir del crecimiento del docente en cuanto persona, en todos sus órdenes, a partir de la integración de estructuras básicas de conocimiento práctico, que se adquieren con la experiencia en la cosmovisión de la enseñanza y del ejercicio de la profesión, y a partir de ayudas al crecimiento profesional y al perfeccionamiento que se facilitan al profesorado en forma de actividades formativas.

respeito de suas ações. Além disso, sua experiência ao longo da profissão o permite novas visões, na medida em que a criticidade se torna elemento crucial das aulas.

As atividades formativas são também citadas pelo autor como fator importante para o crescimento profissional. Conforme Vasconcelos (2009, p. 67):

Criar um espaço de debates, para avaliação e análise das experiências vivenciadas por seu corpo docente, é um primeiro e rigoroso passo para a efetivação não só da “troca” de experiências feitas e da efetiva colaboração profissional entre professores, mas seguramente da sistematização das diversas práticas pedagógicas, muitas delas criativas e originais, postas em prática na universidade em seus diversos cursos, com sucesso, porém restritas ao conhecimento de um contingente mínimo de pessoas (apenas o professor e suas turmas).

Sendo assim, se não fossem oportunizadas as ações formativas, tanto as dúvidas quanto as experiências exitosas ficariam restritas ao contexto sala de aula e não se traduziriam em exemplos para os colegas de trabalho. Embora os professores participantes do curso sejam de áreas diversas, vários aspectos que emergiram nas aulas e nos encontros são comuns, sobretudo os que se relacionam às dificuldades enfrentadas na organização da aula universitária:

*Para mim, só o fato de os professores mais velhos animarem tanto para fazer o curso, foi algo que já me abriu a mente. Quando eu ouvi as dúvidas deles, percebi que não era somente eu que tinha dúvidas. Ouvir as experiências e técnicas deles foi muito legal (Vilela – Entrevista).*

Para o docente, a oportunidade de ouvir os depoimentos dos professores com vários anos de experiência se constituiu em momentos ricos e exemplos significativos para a prática educativa. Além disso, o entusiasmo dos docentes com a idade superior a 60 anos foi um fator positivo tanto para o próprio docente envolvido na atividade – o qual permanece “[...] aberto à inovação e ao desafio, compartilhando descobertas e possibilidades de crescimento com os outros significativos de seu campo profissional” (ISAIA, 2000, p. 27) –, quanto para aqueles que participavam das ações formativas.

Eles se sentiram motivados ao verem que, apesar de se depararem com alguns profissionais da área pertencentes ao ciclo de vida – algo nomeado por Huberman (1989) como desinvestimento (sereno/amargo), em que o docente está encerrando a carreira –, contraditoriamente, apresentaram muito ânimo, envolvimento e interesse pela docência e

pelas atividades desenvolvidas por meio das ações formativas. Outra docente também relata suas experiências a partir da participação no curso:

*Com o curso, nos aproximamos mais do pensamento e da ação de educação. Saímos do patamar de docente para educador, aquele que se preocupa com o aperfeiçoamento da prática pedagógica no exercício profissional (D. Evarista – Questionário).*

Para ela, refletir a prática docente foi um dos fatores antes não praticados e que, após sua participação, se tornou primordial para o exercício da docência. Ao estabelecer uma diferença entre os termos “docente” e “educador”, a professora tenta se aproximar do segundo termo “educador”, que tem origem no vocábulo latim *educatore* e é definido como “aquele que educa”, indivíduo que se encontra em constante aprendizagem e que constrói o conhecimento junto aos alunos.

De acordo com outra docente, o curso a apresentou a importância em refletir sua própria prática: “*Percebi que quanto mais eu ensino e reflito sobre o assunto, mais eu aprendo*” (Sofia – Questionário). Dessa maneira, ela confirma a relevância da atitude reflexiva como possibilidade de ampliar seus saberes.

Conforme já afirmamos, a ênfase na formação técnico-científica, com poucos desdobramentos para as discussões didático-pedagógicas, pouco contribui para que o docente avalie seu trabalho e, como consequência, “[...] não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que o formaram, repete os mesmos rituais pedagógicas que viveu” (CUNHA, 2007, p. 81). Outro docente relata as contribuições das ações formativas em sua prática:

*Creio que este [curso] impactou positivamente na minha profissão. O maior impacto que tive foi em relação aos vários tipos de abordagem em educação. Ficou claro para mim que não há uma receita, mas a discussão é sempre necessária (Bentinho – Questionário).*

O professor, ao destacar que “[...] a discussão é sempre necessária”, confirma a importância dos espaços formativos em que a docência é alvo de questionamentos e reflexões mais aprofundadas. As diversas questões apontadas no curso se tornaram marcantes, a destacar o módulo referente às concepções da educação, conforme citado por Bentinho.

Por meio da participação nas ações formativas, tornou-se possível ao professor sintetizar e concluir que não há receitas prontas para o exercício à docência e que os saberes são construídos ao longo da trajetória profissional. Nóvoa (1995a, p. 10) ressalta que: “Não há

receitas para a solução de problemas pedagógicos, uma vez que a situação de sala de aula é altamente complexa, não sendo possível reduzi-la a poucas variáveis a manipular”.

É possível compreender que não existem receitas para a solução dos problemas vivenciados ao longo da profissão docente. A partir da apropriação dos diversos saberes, o docente universitário consegue se sobressair diante os enfrentamentos vivenciados e, assim, “[...] as transformações se efetivam a medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 264). É o que relatam os docentes a partir da participação nos módulos proporcionados pela formação contínua:

*Os impactos que percebo é que hoje consigo experimentar novos métodos, novos horizontes, e tenho maior segurança quanto ao uso de métodos alternativos (Iaiá Garcia – Questionário).*

*Pude aplicar novas metodologias de ensino na sala de aula na mesma semana que as vivenciei no curso (Camilo – Questionário).*

*Foi possível tornar mais eficientes as práticas já utilizadas em sala de aula, bem como planejar novas estratégias de aprendizado (Estela – Questionário).*

Portanto, para os professores, o curso contribuiu para proporcionar-lhes maior “segurança” quanto ao uso de novas metodologias de ensino ou estratégias que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem. Uma professora também relatou que pode “[...] reavaliar as minhas formas de ensino, formas de avaliação, didática básica em sala de aula, visto que nunca tive acesso a esse conhecimento (Cartomante – Questionário).

Para se desenvolver e promover mudanças em relação às crenças e atitudes profissionais, é necessário que o professor esteja aberto ao novo, rompendo com a racionalidade técnica do ensino. Logo, “[...] é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

A formação permanente individual e coletiva permite aos docentes universitários (re)elaborarem saberes, o que contribui tanto para a construção da identidade quanto para o desenvolvimento profissional. Uma vez imersos em uma cultura colaborativa, de aprendizagem constante, os professores “[...] mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõem um benefício para o alunado e para exercer a docência” (IMBERNÓN, 2009b, p. 27) de forma reflexiva e consciente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a compreensão dos professores universitários com relação à sua prática pedagógica, por meio da participação em ações formativas realizadas no curso de docência universitária, oferecido pela DIFDO/UFU. O objeto de estudo diz respeito à formação e ao desenvolvimento profissional de docentes universitários.

Nesse sentido, os dados foram obtidos por meio de depoimentos dos professores mediante a observação nos cursos de formação continuada, os questionários de identificação no início e ao final do curso, além de entrevistas reflexivas após a participação dos professores nas ações formativas. Foram utilizados, como aporte para a análise dos dados, legislações que sistematizam a educação superior no Brasil e estudos que discutem conceitos e aspectos gerais da docência universitária, da formação, do desenvolvimento profissional docente, da identidade e dos saberes profissionais.

A partir de uma abordagem qualitativa, e por meio da pesquisa-ação foi possível realizar um diagnóstico das experiências, desafios e fragilidades apresentadas pelos professores participantes, tendo em vista realizar as intervenções no decorrer das ações formativas. A investigação possibilitou compreender dificuldades relacionadas à formação dos docentes universitários, no que se refere, principalmente, à prática pedagógica em sala de aula. Os questionários respondidos, os depoimentos dos docentes durante as ações formativas e as entrevistas constituíram-se em instrumentos importantes para a construção dos dados da pesquisa, permitindo, não somente, analisar as experiências por eles apresentadas, mas buscar alternativas coletivas para o enfrentamento aos desafios denunciados.

A literatura estudada permitiu produzir significativa compreensão dos dados que se amalgamaram, não no sentido de comprovar fatos, mas possibilitar a ressignificação da docência vivenciada por um grupo de professores universitários. A análise apresenta que, embora tenham formação pós-graduada em cursos de mestrado e doutorado, os professores pesquisados se sentem despreparados para o exercício da profissão docente. Dessa forma, no decorrer dos processos formativos, os docentes tiveram a oportunidade de aprofundarem a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, identificarem suas dificuldades e produzirem significados a respeito do que fazem como professores universitários. As práticas dialógicas construídas no decorrer das ações formativas, os permitiram ampliar seus saberes, a partir das conexões estabelecidas com seus pares. Ao serem instigados a problematizarem suas práticas pedagógicas, os docentes buscaram produzir modificações em suas aulas e, constantemente,

foram relatadas mudanças em suas práticas, especialmente no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Os dados corroboram com o que a literatura apresenta, com relação aos aspectos da formação para a docência universitária, pautada pelo aprimoramento das dimensões técnico-científicas, com poucas contribuições para as dimensões didático-pedagógicas. Há prevalência da formação de pesquisadores em detrimento da docência, o que caracteriza, muitas vezes, práticas pedagógicas desenvolvidas por tentativa e erro, conforme os depoimentos obtidos.

Aspectos da prática pedagógica docente, baseados em modelos pré-estabelecidos e pautados pela concepção tradicional de educação, foram recorrentemente evidenciados nos depoimentos dos professores universitários, sujeitos da pesquisa. Ao serem questionados sobre esses modelos considerados “corretos”, observamos que é comum a reprodução de práticas vivenciadas nas experiências que tiveram como estudantes, desprovidas de reflexão teórico-crítica. Nesse sentido, os cursos se tornaram uma possibilidade para revisão de crenças e atitudes profissionais que, até então, não tinham sido refletidas.

Com relação aos principais desafios enfrentados pelos professores destacam-se: mudança de concepções tradicionais, para perspectivas mais inovadoras de docência; relação professor-aluno; fragilidades de formação dos estudantes egressos do ensino médio; necessidade de cumprimento de um programa pautado em conteúdos lineares e fragmentados, especialmente pelo formato dos currículos da graduação; compreensão da totalidade dos projetos pedagógicos de curso, que implicam nas dificuldades em planejamento das aulas; superação de concepções tradicionais de avaliação da aprendizagem para práticas avaliativas pautadas na abordagem formativa; utilização das novas tecnologias de aprendizagem e metodologias ativas para dinamizarem as aulas, tendo em vista as recorrentes reclamações de “desânimo” dos estudantes. Além desses desafios, outros também foram alvo de debates, principalmente, os que se relacionam às condições de trabalho e carreira dos professores, a sobrecarga de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a cobrança das agências de fomento quanto a publicações indexadas, a “solidão acadêmica”, aspectos esses que recorrentemente tem reverberado na qualidade de vida e saúde dos professores.

Diante disso, ressaltamos que a formação contínua permitiu aos professores o processo de autoformação e interformação, assim como a reflexão individual e coletiva de profissionais de diferentes áreas, propiciando contribuições concretas para o processo de desenvolvimento profissional e para a construção de saberes inerentes à profissão e à identidade do professor.

Ao serem trabalhadas as atividades formativas por meio de temáticas que permeiam a prática pedagógica dos docentes universitários, verificamos a elaboração de diferentes saberes

da docência. Destacamos as seguintes modificações nas concepções dos professores participantes no que se refere aos saberes didático-pedagógicos: utilização de novas metodologias ativas nas aulas; planejamento em uma perspectiva mais participativa; melhoria nos processos da relação professor-aluno; e mudança nas concepções de avaliação da aprendizagem – de uma abordagem punitiva para processos avaliativos formativos.

A necessidade de participarem continuamente de ações formativas ficou evidenciada pelos docentes, pois consideraram a relevância das discussões coletivas para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Outro aspecto destacado pelos docentes refere-se à oportunidade de terem contato com professores de outras unidades acadêmicas, o que possibilitou ampliar o entendimento da universidade de maneira completa, no tocante aos seus problemas e contradições.

Reafirmamos a importância de que as instituições de educação superior possam consolidar projetos institucionais que oportunizem a construção de diferentes saberes didático-pedagógicos, a partir da consolidação de espaços contínuos de formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários. Isso, certamente, será refletido na melhoria da qualidade da formação dos estudantes.

Frente ao exposto, cabe à universidade criar políticas institucionais de formação e desenvolvimento docente, com vistas a contribuir para a melhoria da atuação de seus professores e, consequentemente, do ensino ministrado. A consolidação de espaços profícuos de formação continuada docente que ofereçam apoio pedagógico, reflexão compartilhada, autoconhecimento, trabalho coletivo, oportunidade de escuta e interação, diálogos, questionamentos e troca de experiências contribuirá para a profissionalização da docência universitária e refletirá diretamente na melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação superior.

## 7. REFERÊNCIAS

- AURÉLIO, Dicionário. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>> Acesso em: 22 de mar. de 2015.
- ALMEIDA, D. M. S. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório.** Londrina, 2012.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** 1. ed. São Paulo, Cortez, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **Formação de Professores: Tendências atuais.** São Carlos: Ed UFSCAR, 1996.
- ARANTES, A. P. P. GEBRAN, R. A. **Ensino Superior: Trajetórias e Saberes Docentes.** Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 79-91, jul/dez 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Presses Universitaires de France. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREYRO, G. **Mapa do ensino superior privado.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, A. R. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_ O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação.** Porto Alegre. N. 3. 2007.
- BERBEL, N. Ap. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERNHEIM, C.T; CHAUÍ, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da Conferencia sobre ensino superior.** Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2014.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Tradução de Maria João Alvarez. Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso: 23 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso: 23 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso: 23 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 Junho de 2014. Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 06 de outubro de 214.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Parecer 977/65. Documenta, Brasília: MeC/CFe, n. 44, p. 67-86, dez. 1965.**

\_\_\_\_\_. **Ministério da educação. Parecer 77/69. Documenta, Brasília: MeC/CFe, n. 98, p. 128-132, dez. 1969.**

CAMPOS, M.Z. A profissionalização do professor: formadores e formandos no ensino superior. In: CARLINI, A. L. SCARPATO, M. **Educação superior questões sobre formação do professor.** São Paulo: Avercamp, 2008.

CANÁRIO, R. **Formação e Desenvolvimento profissional dos professores.** Anais Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da vida. 2008.

CAPES. **História e missão.** Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acesso em: 24 de junho de 2015.

CARR, W; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente.** Lisboa: Port o, 1997.

CICILLINI, G. A. Professores Universitários e sua Formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

CINTRA, J. C. A. **A Aula Do Século Passado Já Era!.** 2010. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/189524/mod\\_resource/content/1/A%20aula%20do%20se%C81culo%20passado%20ja%20era.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/189524/mod_resource/content/1/A%20aula%20do%20se%C81culo%20passado%20ja%20era.pdf)> Acesso em 24 de Julho de 2014.

CNPQ. **Institucional.** Disponível em: <<http://cnpq.br/o-cnpq>> Acesso em: 24 de junho de 2015.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

COSTA, M.V. Uma agenda para os novos pesquisadores. In: COSTA, M. V. (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. Granada/Es. Grupo Editorial Universitário, 2006. p. 9 - 189.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

CUNHA, A.F. LIMA, M.G.S.B. **Docência universitária: formação continuada, saberes e práticas pedagógicas**. GT-03 - VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI – 2010. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4061>>. Acesso: 04 de dezembro de 2014.

CUNHA, M.I. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra: 2007.

CUNHA, A. M. de O; BRITO, T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... Acordei professor (A): Interfaces da Formação para o Exercício do Ensino Superior. In: **29ª Reunião Anual da Anped. GT 11- Política e Educação Superior**. Caxambu, 15-18 de out. 2006.

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

DIAS, A. M. I.; VEIGA, I. P. A. Leitura e Auto(formação) na Educação Superior. In: **Docência Universitária: Saberes e Práticas em Construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Traduzido por Michel Thiollent. 1.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. SP: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, I.M.S. et al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Líber livros, 2008.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman 2004.

GAETA, C. MASETTO, M. T. **Professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** 1999.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa-ação como estratégia de formação e de desenvolvimento profissional de docentes universitários. In: SILVA, Lazara Cristina; MIRANDA, Maria Irene. (Org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional.** 1ed.Uberlândia: EDUFU, 2012, v. 1, p. 97-112.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. Cenários de Tecnologias e Conectividade. In: **Ensinar a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUBERMAN, M. \_\_\_\_\_. **On teachers careers: once over light, with a broad brush.** International Journal of Educational Research, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.b) \_\_\_\_\_. Formação permanente do professorado novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência, Formação.** Brasília: INEP, 2000.

JUNGES, K. dos S. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora.** 2013. 221 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013  
Bibliografia: f. 196-209.

KEMMIS, S. e WILKINSON, M. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEITE, C. RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do porto. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, L.T.A. **Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: reflexões sobre um conceito em consolidação.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(2): 247-262, Jul./Dez. 2007.

MALUSÁ, S. FELTRAN, R. C. de S. **A prática da Docência Universitária.** São Paulo: Factash. Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. VASCONCELOS, M. L. (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.** São Paulo: Mackenzie, 2003. p.79-108.

\_\_\_\_\_. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. GAETA, C. **Docência com Profissionalidade no Ensino Superior.** Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 299-310, jul./dez. 2013.

MELO, G. F. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia.** 223 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, Geovana Ferreira. Contribuições da Monitoria para o processo de Iniciação à Docência Universitária. In: 5 Conferência FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2015, Coimbra. **Autonomia de Governo e Gestão das Instituições de Ensino Superior.** Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2015. v. 01. p. 1-16.

MIRANDA, M. I. (Org.) ; SILVA, L. C. (Org.) . **Pesquisa- Ação - uma alternativa à práxis educacional.** 1. ed. Uberlandia: EDUFU, 2012. v. 1. 133p .

MIRANDA, A. B.; MELO, G. F.; MALUSÁ, S. **A socialização profissional de professores na educação superior.** Educação e Filosofia (UFU. Impresso), v. 26, p. 259 - 288, 2012.

MITRE, S. M. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde:** debates atuais. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2008, vol.13, suppl.2, pp. 2133-2144. ISSN 1413-8123. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>>. Acesso: 20 jan. 2015.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP. Papirus: 1997.

MOURA, M. O. Saberes Pedagógicos e Saberes específicos: desafios para o ensino de Matemática. In: SILVA, Ainda M.M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 489-504.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995a. p.10-34.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos professores. Anais Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. 2007.

NUNES, D. P. N. A. VILELA, N. S. **A construção da carreira docente na educação superior e os desafios no processo de ensino**. Temporis (ação), v.12, n. 1, p. 112 - 130, jan./dez. 2012.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

PAULA, M. T. D.; PAPALI, M.A. Tendências do Ensino Superior de Graduação presencial em São José dos Campos a partir da década de 1990. In: PAULA, M. T. D.; ROQUE, Z. S. S. **Escola e educação em São José dos Campos: espaço e cultura escolar**. São José dos Campos: Univap, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 03, n.31, p. 521-539, 2005.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas (SP): Papirus, 2006. p. 67-88.

\_\_\_\_\_. A profissão de professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I da.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.).

**Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** 1.ed. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana Editora, 2009, v. 1, p. 33-55.

PIMENTA, S. G. ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia Universitária:** caminhos para formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo. Cortez, 2014.

PLACO, V.M.N.S; SOUZA, V.L.T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricos e suas possibilidades de pesquisa. In: CORDEIRO, A.F.M., HOBOLD, S.M., AGUIAR, M.A.L., **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa.** Joinville: Univille, 2010.

**PORTARIA Nº 52, de 26 de setembro de 2002**, da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em:<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria\\_52\\_Regulamento\\_DS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf)>. Acesso: 22 mar. 2015.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

RIBEIRO, V. N. de C. **Planejamento educacional:** organização de estratégias e superação de rotinas ou protocolo institucional? Revista Científica de Atenas. Paracatu, 2010.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo, Cortez, 2001.

ROLDÃO, M. C. **Formação Docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p.94-103, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior.** Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em:<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso: 15 mar. 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. **Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?** 6. ed. Joinvile-SC: Univille, 2006. Cap 5, p. 121-139.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte.** Niterói-RJ: Wak Editora, 2002.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS BS, Almeida Filho N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.** 3<sup>a</sup> edição. São Paulo. Cortez, 2011.

SANTOS, M. S. G. **Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA.** 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** Professorado Revista de Currículum y formación Del professorado, vol. 9, n.2, p. 1-30, 2005. Disponível em:<<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso: 23 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.** *Educational Researcher*, vol. 15, n.2, p. 4 – 14, 1986.

SILVA. D. S. **A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas.** 273 f. (Tese). Programa de Pós Graduação em Educação e Inclusão Social- Faculdade de Educação: UFMG, 2010.

SOARES, S. R. CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília:Editora Plano, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, G. F. M.. SANTOS, P. P. dos. **Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes.** Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010.

TEIXEIRA, G.F.M. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações**. 6. ed. Editora Cortez: São Paulo, 1994.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; ARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. PortoAlegre: Artmd,2004.

## APÊNDICES

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES  
DA PESQUISA NO INÍCIO DO CURSO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
ROTEIRO PARA ENTREVISTA REFLEXIVA**

**Projeto de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional de professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa.**

**Mestranda: Naiara Vilela Sousa - [naiara\\_vilela@hotmail.com](mailto:naiara_vilela@hotmail.com)**

**Orientadora: Profa. Dra. Geovana F. Melo – [geovana@faced.ufu.br](mailto:geovana@faced.ufu.br) – ramal 8929**

Prezado/a Professor/a,

Estamos coletando dados para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia. O projeto tem como objetivos analisar possíveis modificações nas crenças e atitudes dos professores universitários com relação à prática pedagógica a partir de sua participação em programas de formação e desenvolvimento profissional promovidos pela Divisão de Formação Docente - PROGRAD. Sua participação é muito importante!

**OBSERVAÇÃO:** A identificação do sujeito nesse instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados nominalmente, mas sim por meio de um código alfanumérico. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO**

***I – IDENTIFICAÇÃO***

1. Nome: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.

3. Unidade/Curso: \_\_\_\_\_

4. Telefone: (trab.) \_\_\_\_\_ (cel.) \_\_\_\_\_

5. Idade ( ) até 25 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 51 a 55 anos

- ( ) 26 a 30 anos      ( ) 41 a 45 anos      ( ) 56 a 60 anos  
 ( ) 31 a 35 anos      ( ) 46 a 50 anos      ( ) acima de 60 anos

**6. Categoria Funcional**

- ( ) Titular      ( ) Associado  
 ( ) Adj1      ( ) Adj2      ( ) Adj3      ( ) Adj4  
 ( ) Ass1      ( ) Ass2      ( ) Ass3      ( ) Ass4  
 ( ) Aux1      ( ) Aux2      ( ) Aux3      ( ) Aux4

**7. Regime de Trabalho:**

- ( ) 40 horas Ded. Exclusiva      ( ) 40 horas      ( ) 20 horas

**II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

1. Formação no Ensino Fundamental:      ( ) regular      ( ) supletivo

2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):

- ( ) profissionalizante      ( ) não profissionalizante      ( ) Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: \_\_\_\_\_

b) Instituição: \_\_\_\_\_

c) Modalidade:

- ( ) licenciatura curta      ( ) licenciatura plena

( ) bacharelado

( ) Outro: \_\_\_\_\_

#### 4. Formação Pós-graduação:

( ) especialização

( ) mestrado

( ) doutorado

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

### **III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**

Você já lecionava antes de fazer este concurso? Sim (  ) Não (  )

Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a)

## Instituição

## Níveis em que atuou

## Quantos anos

1) \_\_\_\_\_

---

---

2) \_\_\_\_\_

---

---

3) \_\_\_\_\_

---

---

## Questões

1. Quais conhecimentos você considera fundamentais para exercer a docência na Universidade?

---

---

---

2. Complete as frases abaixo:

Ser professor é ...

---

---

---

---

---

---

---

Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ...

---

---

---

---

Hoje eu atuo melhor, como professor, principalmente porque...

---

---

---

---

---

---

---

**3.** Sobre o **planejamento** de uma matéria ou de uma aula, você pode afirmar que:

- A ( ) aprendi em meu curso de graduação/pós como elaborá-lo.
- B ( ) aprendi antes do curso como elaborá-lo.
- C ( ) não sei muito bem como elaborá-lo, mas gostaria de aprender.

**4.** Quanto à **avaliação da aprendizagem** dos alunos, a partir dos cursos de formação (graduação/pós) você:

- a ( ) julga compreender a sua complexidade e implicações para o processo de ensino;
- b ( ) concluiu que é muito complicada, e é melhor não se arriscar a mudar;

c ( ) não chegou a pensar sobre a questão;

d ( )Outra \_\_\_\_\_

**5.** Ainda sobre a **avaliação da aprendizagem**, no seu curso de formação graduação/pós, você:

a ( ) aprendeu maneiras que julga adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos

b ( ) não aprendeu avaliar a aprendizagem dos alunos

c ( ) aprendeu a avaliar fora e aperfeiçoou no curso

**6.** Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor(a)?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

**7.** Você considera importante a formação continuada?

( ) Sim      ( ) Não

Agradecemos sua participação!

**APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES  
DA PESQUISA NO FINAL DO CURSO**

**QUESTÕES ABERTAS**

1. Ao participar do Curso de Docência Universitária, você considera que houve mudanças em suas concepções/crenças (educação, ensino-aprendizagem, planejamento, avaliação, etc.)?

(  ) sim      (  ) não

2. Em caso afirmativo, apresente quais as principais modificações ocorreram quanto:

2.1. saberes e identidades da docência

---

---

---

---

2.2. relação professor-aluno

---

---

---

---

2.3. planejamento

---

---

---

---

2.4. metodologias ativas e ferramentas de ensino-aprendizagem

---

---

---

---

2.5. técnicas de ensino, recursos didáticos

---

---

---

---

**2.6. avaliação (abordagem e instrumentos)**

---

---

---

---

**2.7. concepção de educação**

---

---

---

---

3. Você considera que as temáticas desenvolvidas no Curso promoveram impactos em sua prática pedagógica, especificamente em seu trabalho na sala de aula?

sim       não

4. Em caso afirmativo, quais impactos?

---

---

---

---

---

---

---

5. O que você considera necessário para aprimorar, ainda mais, o seu desempenho como docente?

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Quais sugestões você deixaria para os próximos cursos de formação continuada para docentes universitários?

---

---

---

---

---

---

---

7. Você gostaria de participar de outros cursos de formação continuada? Quais temas que não foram trabalhados você sugeriria?

---

---

---

---

---

---

8. Agradecemos sua participação! Gostaríamos de saber se você tem interesse com continuar participando da pesquisa em atividades como: entrevistas, observação em suas aulas, conversas sobre suas metodologias?

---

---

---

---

Muito obrigada!

Equipe DIFDO

Naiara Sousa Vilela – Mestranda em Educação

Geovana Ferreira Melo – Orientadora

### APÊNDICE III - ENTREVISTA COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

**Tema:** "Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa".

**Objetivo Geral:** Recolher dados relativos de como o docente percebe a formação continuada do docente universitário.

	<b>Tópicos para as questões</b>	<b>Observações para entrevista</b>
<b>1º BLOCO</b>	Apresentação do pesquisador	Cuidar para deixar o entrevistado à vontade e esclarecido quanto aos objetivos de nossa pesquisa.
	Esclarecer ao entrevistado os objetivos da pesquisa e da entrevista	
	Explicar ao entrevistado a importância de sua colaboração para a pesquisa	

<b>2º BLOCO</b>	<b>Tópico para as questões</b>
<b>1ª questão</b>	Qual seu nome completo, idade e formação?
<b>2ª questão</b>	Há quanto tempo atua como professor na UFU? Em quais cursos você ministra aula?
<b>3ª questão</b>	Ser professor foi uma escolha sua?
<b>4ª questão</b>	Você considera que houve docentes que marcaram sua trajetória de vida, principalmente suas opções e crenças enquanto docente universitário?
<b>5ª questão</b>	O que é ser um bom professor para você? Quais conhecimentos e habilidades esse professor deverá ter?
<b>6ª questão</b>	Você considera ter recebido em seu curso de mestrado/doutorado algum preparo didático-pedagógico para docência ou apenas obteve apenas uma formação específica?
<b>7ª questão</b>	Quais as características de uma boa aula na graduação? Você se considera um bom professor?
<b>8ª questão</b>	A sua participação no curso de formação continuada causou algum impacto em sua prática pedagógica? Tente citar mudanças quanto ao planejamento, relação professor-aluno, metodologias de ensino, ou mesmo, outro tema presenciado no curso.

<b>9<sup>a</sup> questão</b>	De um modo geral, você considera que os programas de formação continuada contribuem para o desenvolvimento de professores universitários?
<b>10<sup>a</sup> questão</b>	Quais sugestões você teria para aprimorar os programas de formação continuada para os docentes UFU?

## APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“Desenvolvimento Profissional de professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Geovana Ferreira Melo e Naiara Sousa Vilela.

Nesta pesquisa nós buscaremos analisar possíveis modificações nas crenças e atitudes dos professores universitários com relação à prática pedagógica a partir de sua participação em programas de formação e desenvolvimento profissional; contribuir para a ampliação dos debates acerca do processo de desenvolvimento profissional docente; apresentar elementos que contribuam para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento docente na Universidade Federal de Uberlândia.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Naiara Sousa Vilela** no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores inscritos nas ações formativas desenvolvidas pela Divisão de Formação Docente (PROGRAD) para serem participantes do estudo.

As fases desenvolvidas no projeto serão: questionários e entrevistas aos docentes que aceitarem participar da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado, sua identidade será preservada. Ao citar o depoimento do professor/a participante da pesquisa, utilizaremos códigos alfanuméricos, para que, dessa forma, os resultados da pesquisa serão publicados sem nenhuma hipótese de identificação.

Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia a aplicação de questionários e entrevistas gravadas em gravador digital. Assim que analisarmos os dados da gravação as mesmas serão desgravadas.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Não há riscos em participar como colaborador(a) da pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Naiara Sousa Vilela (ramal FACED 3239-4163) Endereço profissional: Av. João Naves de Ávila, 2121. Bloco G, sala 118, Bairro Santa Mônica, Uberlândia/MG, ou com Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (Orientadora da Pesquisa – DIREN 3291-8929) ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

*Geovana Ferreira Melo* *Naiara Sousa Vilela*  
Uberlândia, 13 de outubro de 2014.  
Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

**QUADRO 4 – ESPECIFICAÇÃO DAS OBRAS E PERSONAGENS DE MACHADO  
DE ASSIS CITADOS NA DISSERTAÇÃO.**

<b>Obra</b>	<b>Personagens</b>
Dom Casmurro	Bentinho
A Cartomante	Camilo, Vilela, Cartomante
O caminho da porta	Carlota
Missa do Galo	Conceição
O Alienista	D.Evarista
Iaiá Garcia	Estela, Iaiá Garcia
Esaú e Jacó	Flora
Helena	Helena, Dona Úrsula
O Espelho	Marcolina
O capitão Mendonça	Mendonça
Memórias Póstumas de Brás Cubas	Prudêncio, Eugêncio, Virgínia
Quincas Borba	Sofia, Rubião

## **ANEXO**

## PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



### PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa.

**Pesquisador:** Geovana Ferreira Melo

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 31831014.1.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 887.502

**Data da Relatoria:** 23/10/2014

#### Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: Este projeto de pesquisa versa sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, a ser implantado e trabalhado junto a professores efetivos da Universidade Federal de Uberlândia. A temática proposta fundamenta-se na seguinte premissa: "o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade" (CUNHA, 2001, p.80). As questões que norteiam a presente proposta de pesquisa são: É possível que o professor modifique suas crenças e atitudes com relação a prática pedagógica a partir de sua participação em programas de formação e desenvolvimento profissional? Quais os impactos na prática pedagógica dos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições de programas de formação e desenvolvimento profissional para os professores universitários? Tem como objetivos analisar possíveis modificações nas crenças e atitudes dos professores universitários com relação à prática pedagógica a partir de sua participação em programas de formação e desenvolvimento profissional. A investigação terá caráter qualitativo, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Para a presente pesquisa pretende-se um desenvolvimento horizontal no período de dois anos,

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica

**CEP:** 38.408-144

**UF:** MG

**Município:** UBERLÂNDIA

**Telefone:** (34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 887.502

especificamente, de maio de 2014 a maio de 2016. Os sujeitos da pesquisa serão os professores da Universidade Federal de Uberlândia, (das diferentes áreas de conhecimento) divididos em 2 (dois) grupos: o primeiro de professores ingressantes sem experiência na docência da educação superior ou com até 3 anos de experiência profissional; e o segundo grupo de professores experientes. Os instrumentos de construção dos dados serão: Questionários e Entrevistas Reflexivas. Os dados coletados nos questionários e nas Entrevistas Reflexivas serão analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; PUGLISI e FRANCO, 2005), que nos parece bem apropriada aos propósitos da investigação em tela. A análise de conteúdo tem como pressuposto que por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar. A pesquisa se constituirá em experimento formativo para todos os envolvidos, ampliando as percepções sobre a formação continuada de docentes no ensino superior, bem como no aprendizado dos aspectos metodológicos pertinentes. Dessa forma, sua relevância consiste na contribuição para consolidar na Universidade Federal de Uberlândia um projeto institucional de formação de desenvolvimento docente.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar possíveis modificações nas crenças e atitudes dos professores universitários com relação à prática pedagógica a partir de sua participação em programas de formação e desenvolvimento profissional.

#### **Objetivo Secundário:**

1) Avaliar os impactos que ocorrem na prática pedagógica dos professores que participam de ações formativas; 2) Analisar as contribuições de programas de formação e desenvolvimento profissional para os professores universitários; 3) Contribuir para a constituição de uma cultura da formação continuada, bem como para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor na Universidade Federal de Uberlândia.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Segundo os pesquisadores:**

Riscos: Podemos mencionar como possibilidade de riscos a identificação dos sujeitos, no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja nenhuma hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos sujeitos no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica

**CEP:** 38.408-144

**UF:** MG

**Município:** UBERLÂNDIA

**Telefone:** (34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 887.502

**Benefícios:** Quantos aos benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. De acordo com os objetivos apresentados, acredita-se que o desenvolvimento desta pesquisa possibilitará a produção de conhecimentos que contribuirão de forma efetiva para a produção e reflexão de estudos acadêmico-científicos referentes ao processo de desenvolvimento profissional de professores universitários. Os docentes terão a oportunidade de refletirem sobre suas práticas pedagógicas e saberes docentes, ampliar sua formação didático-pedagógica, aprimorando assim a qualidade de suas aulas. O estudo ainda apresentará elementos que contribuirão para a elaboração de uma política institucional de desenvolvimento docente na Universidade Federal de Uberlândia. Além disso, acredita-se que esta investigação representará uma fonte científica importante para os profissionais da área pesquisada na medida em que aborda uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no parecer 820.046 foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica

**CEP:** 38.408-144

**UF:** MG

**Município:** UBERLÂNDIA

**Telefone:** (34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 887.502

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Abril de 2016.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e succincta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

**Bairro:** Santa Mônica

**CEP:** 38.408-144

**UF:** MG

**Município:** UBERLÂNDIA

**Telefone:** (34)3239-4131

**Fax:** (34)3239-4335

**E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 887.502

protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

UBERLÂNDIA, 26 de Novembro de 2014

---

Assinado por:

**Sandra Terezinha de Farias Furtado**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br