

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CLAUDETE DE FREITAS DA SILVA

**“AÇÕES FORMATIVAS” DESENVOLVIDAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS
MINEIRAS: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E (RE) ELABORAÇÃO DOS
SABERES DOCENTES?**

**VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2011**

CLAUDETE DE FREITAS DA SILVA

**“AÇÕES FORMATIVAS” DESENVOLVIDAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS
MINEIRAS: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E (RE) ELABORAÇÃO DOS
SABERES DOCENTES?**

**Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Viçosa, como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em Educação,
para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.**

**VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2011**

CLAUDETE DE FREITAS DA SILVA

**“AÇÕES FORMATIVAS” DESENVOLVIDAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS
MINEIRAS: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E (RE) ELABORAÇÃO DOS
SABERES DOCENTES?**

**Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Viçosa, como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em Educação,
para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.**

APROVADA: 31 de março de 2011.

**Prof^ª. Ana Cláudia L. Chequer Saraiva
(Coorientadora)**

Prof^ª. Célia Maria Fernandes Nunes

**Prof^ª. Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Orientadora)**

*“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja
feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”*

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sua força sobre mim durante estes dois anos de trabalho.

À professora Alvanize, pela orientação, dedicação ao trabalho, assim como, pela seriedade com que lida com a Educação. Obrigada pela convivência destes anos!

À professora Ana Cláudia, pela coorientação de meu trabalho, mas, além disso, pela amizade e carinho com que sempre me recebia.

À professora Angela Maffia, por sua sensibilidade e por acreditar em mim, desde o início. Ser-lhe-ei eternamente grata!

À minha família (Pai, Mãe, Du, Carlos, Serginho, Giovanna e Maria Fernanda), por ser, sempre, o lugar onde repunha as energias e descansava.

Aos queridos amigos, de perto e de longe, pela presença certa em minha vida.

Às meninas de minha turma, pela ótima convivência, seriedade no trabalho, além do companheirismo. Vocês vão deixar saudade!

Às Universidades Federais de Viçosa, Uberlândia e Minas Gerais, pela possibilidade de realização de minha pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão da bolsa, investimento fundamental, para que eu pudesse me dedicar, totalmente, a este trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, participaram comigo deste tempo de amadurecimento e produção científica.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
LISTA DE SIGLAS.....	xi
RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	06
1. A prática docente universitária: em meio a limites e possibilidades.....	06
1.1. Formação de professores para o Ensino Superior: tarefa de quem?.....	07
1.2. A aprendizagem profissional de docentes universitários: aprender durante a vida para aprender para a docência universitária.....	18
1.3. Os saberes profissionais do docente universitário: auxílios à prática docente.....	28
1.4. O desenvolvimento profissional do professor universitário: estratégias de formação docente.....	36

CAPÍTULO II	45
2. A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA.....	45
2.1. A opção por uma abordagem metodológica.....	45
2.2. Elegendo os instrumentos da pesquisa	45
2.3. O percurso metodológico	47
2.4. Insistindo em novas possibilidades	49
2.5. Definindo o “Lócus” e os sujeitos de pesquisa.....	51
2.6. Contextualizando nosso lócus de trabalho	53
2.6.1. A Universidade Federal de Viçosa.....	54
2.6.2. A Universidade Federal de Minas Gerais.....	55
2.6.3. A Universidade Federal de Uberlândia	56
2.7. A operacionalização dos dados da Universidade Federal de Viçosa.....	57
2.7.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa: as formadoras da UAE.....	57
2.7.2. Perfil dos sujeitos da pesquisa: os professores da UFV	59
2.8. A operacionalização dos dados da Universidade Federal de Minas Gerais.....	60
2.8.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa: uma formadora do GIZ.....	60
2.8.2. Perfil dos sujeitos da pesquisa: os professores da UFMG.....	61

2.9. A operacionalização dos dados da Universidade Federal de Uberlândia.....	62
2.9.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa: os professores da UFU.....	62
2.10. Procedimentos para a análise dos dados.....	65
CAPÍTULO III.....	67
3. UM POUCO DO HISTÓRICO DAS AÇÕES FORMATIVAS ENCONTRADAS.....	67
3.1. A Unidade de Apoio Educacional: “ação formativa” para docentes na Universidade Federal de Viçosa.....	67
3.2. A Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior: “ação formativa” para docentes na Universidade Federal de Minas Gerais.....	75
3.3. O Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor: “ação formativa” para docentes na Universidade Federal de Uberlândia.....	82
3.3.1. A partir do NAPP, uma nova ação formativa é proposta.....	85
CAPÍTULO IV.....	87
4. AS AÇÕES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS: SOB AS LENTES DOS ENTREVISTADOS.....	87
4.1. Analisando o conteúdo das ações formativas pelas lentes das formadoras.....	89
4.2. As ações formativas: possibilidades de melhora na qualidade do ensino?.....	96
4.3. Os percalços enfrentados pelas formadoras durante o trabalho: alguns desafios.....	99
4.4. Algumas pistas sobre a aprendizagem profissional da docência, decorrentes da interlocução com as formadoras de professores.....	104
4.5. Com a palavra, os professores universitários.....	106
4.5.1. As fontes sociais de aquisição do saber docente: o que dizem os professores?	109

4.5.2. Iniciando na carreira profissional docente: a ótica dos professores entrevistados.....	112
4.5.3. O exercício da docência no ensino superior: alguns desafios.....	115
4.5.4 Iniciativas para a superação dos obstáculos à docência no ensino superior: vislumbrando possibilidades.....	119
4.5.5. As Ações Formativas: contribuições para a prática docente?.....	122
4.5.6. Estabelecendo possíveis relações com a prática docente: resultados de uma experiência formativa.....	124
4.5.7. Aportes sobre a aprendizagem profissional da docência, decorrentes da interlocução com os professores.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
APÊNDICES.....	141
Apêndice A – Roteiro de entrevista realizada com as formadoras.....	142
Apêndice B – Roteiro de entrevista realizada com os professores universitários.....	143
ANEXOS.....	145
Anexo A – Modelo de percurso formativo da UFMG.....	146
Anexo B – Modelo de orientação para o plantão de formação na UFMG.....	151

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Os saberes dos professores.....	32
QUADRO 2 – Atividades desenvolvidas pelo NAPP no período de 2007-2009.....	83
QUADRO 3 – Ações de formação analisadas sob a ótica das formadoras.....	88
QUADRO 4 – Ações de formação analisadas sob a ótica dos professores.....	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil das técnicas entrevistadas da Universidade Federal de Viçosa – Brasil – 2010.....	57
TABELA 2 – Perfil dos professores entrevistados da Universidade Federal de Viçosa – Brasil – 2010.....	59
TABELA 3 – Perfil de uma das idealizadoras do GIZ da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil – 2010.....	60
TABELA 4 – Perfil dos professores entrevistados da Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil – 2010.....	61
TABELA 5 – Perfil dos professores entrevistados da Universidade Federal de Uberlândia – Brasil – 2010.....	63

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO

CAPEX – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CONSU – CONSELHO UNIVERSITÁRIO

CLT – CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DE TRABALHO

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ESAV – ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA

ESCD – ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DOMÉSTICAS

FAMED – FACULDADE DE MEDICINA

FORPED – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA

FORUMDIR – FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES

GIZ – REDE DE DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO SUPERIOR

IES – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

NAPP – NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO AO PROFESSOR

PAE – PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO

PROGRAD – PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

REUNI – REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES

SOC – SECRETARIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

UAE – UNIDADE DE APOIO EDUCACIONAL

UAD – UNIDADE DE APOIO DIDÁTICO

UEMG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

UFJF – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UNIFAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

UNIFEI – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ

UFOP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

UFSJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI

UFTM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

UFVJM – UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DE JEQUITINHONHA E

MUCURI

RESUMO

SILVA, Claudete de Freitas da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2011. **“Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadoras: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva e Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Neste estudo, procuramos compreender o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente, quanto aos saberes que estes docentes vão elaborando e/ou reelaborando em programas de desenvolvimento profissional. Para isso, nos propusemos a analisar o processo de elaboração e/ou (re) elaboração do saber pedagógico de professores universitários, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional docente; identificar a contribuição destes programas para o processo de aprendizagem docente de professores universitários; assim como diagnosticar se os professores, participantes desses programas de desenvolvimento profissional docente estabelecem a relação entre os conteúdos trabalhados nos “cursos” e a prática docente. O estudo teve como campo de pesquisa três instituições federais de ensino superior do estado de Minas Gerais (Universidade Federal de Viçosa, Federal de Minas Gerais e a Federal de Uberlândia) e como sujeitos, professores (as) das respectivas universidades. Em dois casos, ouvimos, ainda, Técnicos em Assuntos Educacionais e uma Doutoranda. O motivo desta escolha se deu, uma vez que, fazem ou fizeram parte das ações de desenvolvimento profissional de docentes, em análise. No que se refere ao número de sujeitos, tivemos: Três Técnicas em Assuntos Educacionais, uma doutoranda e oito professores. Utilizamos como técnica de coleta de dados: levantamento documental, entrevistas semiestruturadas, questionário e, também, a técnica “bola de neve”. Reconhecemos as contribuições da abordagem qualitativa para a compreensão do nosso objeto de estudo, e para análise dos dados optamos pela análise de conteúdo. O estudo revelou que em algumas Instituições Federais do estado de Minas Gerais, existem ações formativas que buscam auxiliar aos professores do referido nível de ensino em seus limites, no que se refere à (re) elaboração dos saberes pedagógicos no exercício da docência universitária, em sala de aula. Todavia, constatamos que não há Programas sistematizados, que, por sua vez, proponham-se ao desenvolvimento profissional de docentes universitários. Referente à contribuição das ações de formação investigadas (UAE, GIZ, NAPP e ações posteriores ao NAPP) para o

processo de (re) elaboração de saberes docentes, compreendemos, auxiliados pela ótica das formadoras, que as ações desenvolvidas configuraram-se como um lócus formativo para os professores universitários, procurando atender às demandas do ensino por eles vivenciadas. Quanto aos docentes entrevistados, constatamos que ao reconhecerem alguns de seus limites referentes à aquisição do saber pedagógico encontraram por meio da adesão às ações de formação, assim como em sua formação autônoma, algumas estratégias para sanar os limites evidenciados. Esta prática veio a favorecer aos professores entrevistados o estabelecimento de relações entre o que viam durante o desenvolvimento das ações de formação em que estiveram inseridos e a sua prática docente, além de serem-lhes apresentadas as possibilidades de modificá-la. Reconhecemos, por fim, que as ações formativas, por nós analisadas, se constituíram, de fato, como estratégias de (re) elaboração do saber docente. Estas, por sua vez, se configuraram em espaços formativos, capazes de fomentar a reflexão sobre a prática docente e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios inerentes à docência universitária.

ABSTRACT

SILVA, Claudete de Freitas da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, March 2011. **"Formative actions" developed in Federal Universities of Minas Gerais State, Brazil: strategies for learning and (re) elaborating teacher's knowledge?** Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-Advisors: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva e Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

In this study, we sought to understand the process of professional learning of university teachers more specifically about the knowledge that these teachers elaborate and/or re-elaborate on professional development programs. For this, we have proposed to analyze the process of elaboration and/or (re) elaboration of professors pedagogical knowledge, identifying programs and their contribution for teacher's professional development and the learning process of university teaching, and to diagnose whether the teachers who participated in these programs establish the relationship among the contents worked in "courses" and teaching practice. The study had as a research field three federal institutions of college education in the state of Minas Gerais (Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Minas Gerais and Universidade Federal de Uberlândia) and as subjects some teachers from the respective universities. In two cases, we heard some Technicians in Educational Affairs and a Doctoral student. The reason for this choice was because they are or were part of the professional development actions for the professors under analysis. We heard three Technicians in Educational Affairs, a doctoral student, and eight professors. For data collection, we used the documentary survey, semi-structured interviews, questionnaires, and also the snowball technique. We acknowledge the contributions of the qualitative approach to understanding our study object and we chose to analyze the data through content analysis. The study revealed that in some federal institutions of Minas Gerais State there are some formative actions that seek to help training professors in classroom practice to (re) elaborate pedagogical knowledge. However, we note that there are no systematic programs with the purpose for professor's professional development. Referring to the actions contribution for investigated training initiatives (UAE, GIZ, NAPP, and the NAPP subsequent actions) to the process of (re) elaboration of teacher's knowledge, aided by the formers perspective, we understand that the developed actions were as a training locus, seeking to meet the teaching demands they experienced. We noted that the interviewed teachers recognized some of their limits about

the acquisition of pedagogical knowledge and found some strategies to address the highlighted limitations through adherence to training initiatives as well as by their autonomous formation. This practice came to favor the interviewed professors to establish relationships between what they saw during the training actions development and their teaching practice with presentation of suggestions and possibilities to modify it. We recognize finally that our analyzed formative actions constituted in fact strategies for (re) elaborating the teaching knowledge. These are configured in educational spaces that will encourage reflection about the teaching practice and show directions to confront the university teaching challenges.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente, os saberes¹ que esses docentes vão elaborando e/ou reelaborando em programas institucionais de desenvolvimento profissional.

Destacamos, inicialmente, que os Programas de Desenvolvimento Profissional, ou conforme caracterizado por Pachane (2006), de forma geral, Programas de Formação de Professores, são compreendidos como um espaço em que se deva “aliar teoria e prática e, principalmente, oferecer aos professores, ou futuros professores, um espaço aberto para reflexão e discussão de suas práticas e dos aspectos mais gerais envolvendo o contexto, no qual se insere o ensino superior”. A mesma autora ainda nos alerta que,

não basta a um programa atender aos interesses imediatos dos professores ou futuros professores que o cursam, nem mesmo adequar-se apenas às demandas impostas pelo sistema (exigências do mercado de trabalho, por exemplo). Um programa de formação tem necessidade de expandir possibilidades, incomodar, mexer, remexer, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões (PACHANE, 2006, p. 108).

Ressaltamos que a opção pelo referido objeto de estudo se deu em função de leituras, bem como do contato com pesquisas empíricas que evidenciaram certo despreparo, além do desconhecimento de muitos professores universitários acerca do que seja o processo ensino-aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis ao assumirem uma sala de aula.

Todavia, acreditamos que este despreparo e/ou desconhecimento pouco tem a ver com a ausência dos saberes do conteúdo, adquiridos pelo professor em sua trajetória de formação, mas sim que se refere, prioritariamente, à ausência de uma formação específica para o exercício do ensinar (MASETTO, 2002).

Já no que se refere à aprendizagem docente, temos que grande parte dos docentes universitários não é submetida a um processo formativo composto pelos saberes pedagógicos que lhes embase para o ensino. Pimenta e Anastasiou (2002), apoiando-se em Benedito (1995), acrescentam que alguns professores afirmam tornarem-se professores

¹Uma vez que alguns autores apontam tipologias diversas para os saberes docentes, neste trabalho optou-se pela caracterização de Tardif (2002) que os classifica como saberes profissionais, ou seja, aqueles que são transmitidos das instituições de formação de professores (incluindo os saberes pedagógicos), os saberes disciplinares, saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

pela experiência, resultado de um processo de socialização que se vale, por um lado, da intuição, das rotinas de outros professores e das construções feitas por eles mesmos. Assim, de acordo com Cunha, Brito e Cicillini (2006), muitos professores dormem alunos e acordam professores.

Acreditamos, por sua vez, que a ausência de uma formação pedagógica², que embasa o professor para ter condições de transformar o seu conhecimento do conteúdo em conteúdos que possam ser transformados em ensino, possa ser um dos motivos da insatisfação de muitos professores e estudantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, muitos professores universitários sinalizam dificuldades em suas práticas que talvez pudessem ser sanadas ou mesmo amenizadas se houvesse um acompanhamento pedagógico, bem como um espaço formativo, em que os docentes pudessem se ancorar, tirar dúvidas etc. percebendo-se participantes no processo ensino-aprendizado e não apenas reprodutores de um conhecimento já adquirido e solidificado.

Tais afirmações encontram fundamento em uma pesquisa (FERENC; SILVA; SARAIVA, 2008) desenvolvida em uma instituição federal de ensino superior da zona da mata mineira, acerca das necessidades formativas³ de docentes universitários. Os dados desta pesquisa evidenciaram que os professores da referida instituição, em muitos momentos, percebiam-se inseguros e temerosos quando lhes eram demandados saberes didático-pedagógicos, que não são próprios de suas áreas de conhecimento, ou mesmo de sua experiência.

Esta mesma pesquisa permitiu-nos constatar, ainda, o pouco investimento por parte da instituição de ensino quanto à promoção e ao incentivo de práticas de formação e de desenvolvimento profissional, voltados para o exercício de ensinar. As necessidades formativas apontadas pelos docentes (conhecimentos didáticos, pedagógicos, metodológicos, dentre outros) indicaram que suas práticas têm sido balizadas, sobretudo, pelos saberes já consolidados em suas experiências formativas, como, por exemplo, a lembrança do modo de ensinar de seus antigos professores, passando a imitar as práticas pedagógicas que julgaram eficazes, ou ao contrário, buscando alternativas a fim de não reproduzi-las.

² Considerou-se, aqui, o saber pedagógico científico sistematizado durante a formação inicial.

³ Este termo foi utilizado, no referido trabalho, para caracterizar os aspectos que os professores universitários investigados reconheciam que lhes faltavam para o exercício de sua prática docente, em sala de aula, o que estava especificamente ligado ao domínio dos saberes pedagógicos.

Diante disso, buscando uma aproximação com nosso objeto de pesquisa foi realizado, ao final do ano de 2009, um levantamento bibliográfico⁴ dos trabalhos mais recentes sobre o Desenvolvimento Profissional de Docentes do Ensino Superior no estado de Minas Gerais. Tal mapeamento se orientou pela presença, nos estudos, dos seguintes temas *Formação continuada de professores universitários; Desenvolvimento profissional de professores universitários e a Importância da formação pedagógica para professores universitários*.

Por meio desse levantamento, evidenciamos um relativo aumento de trabalhos acerca da docência no Ensino Superior, em relação ao Estado da Arte realizado nos anos 1990-1998 e 1997-2002⁵. Verificamos, ainda, que, referente às teses defendidas nos anos mencionados houve maior incidência de trabalhos nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo⁶.

Concernente às discussões acerca da “Formação continuada de professores universitários”; “Desenvolvimento profissional de professores universitários”, bem como sobre “A importância da formação pedagógica para professores universitários” constatamos ser a produção, ainda, incipiente deixando, portanto, uma lacuna em especial no Estado de Minas Gerais.

A partir do exposto e diante de todas as exigências feitas, atualmente, ao docente universitário, no exercício profissional, compreendemos que é preciso pensar concretamente na organização de espaços e tempos para que ele invista, cotidianamente, em sua formação, na aprendizagem para o ensinar, bem como no enfrentamento, como mencionado, dos entraves quanto à transformação dos saberes do conteúdo em um saber que, também, possa ser apreendido pelo estudante (FERENC, 2005).

Reconhecemos, portanto, como possíveis espaços de formação docente as ações e os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários presentes em

⁴ As fontes de consulta neste levantamento foram: Banco de teses da CAPES (2006 a 2008); GTs da ANPEd - Formação de Professores – GT 08; Didática – GT 04; Política de Educação Superior – GT 11 – (2006 a 2008); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2007 a 2009).

⁵ Refiro-me à Série Estado do Conhecimento (n. 6) – Formação de professores no Brasil (1990-1998) organizado por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e à Série Estado do Conhecimento (n. 10) - Formação de profissionais da educação (1997-2002) sob a coordenação e organização de Iria Brzezinski.

⁶ Durante este levantamento, foi encontrado no GT Formação de professores da ANPEd sete trabalhos, sendo quatro de Minas Gerais; no GT de Didática, quatro trabalhos, porém nenhum é de Minas Gerais; no GT Política de Educação Superior, foram encontrados dois trabalhos e destes um é de Minas Gerais e por fim, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos não foi encontrado nenhum trabalho pertencente ao estado de Minas Gerais.

algumas universidades, enquanto mecanismos de elaboração e/ou reelaboração, tanto dos saberes pedagógicos, como dos curriculares, disciplinares e da experiência; todos estes fundamentais à prática docente.

Ainda nesta perspectiva e dando continuidade ao mapeamento efetuado, visando ao conhecimento da realidade a ser investigada, ao final do ano de 2009 e início do ano seguinte, realizamos uma pesquisa exploratória nas Universidades Federais situadas no Estado de Minas Gerais a fim de verificar a presença de programas de desenvolvimento profissional de seus docentes. A partir deste levantamento, inicial, foi possível constatar que das onze Universidades Federais existentes⁷ no estado supracitado, seis delas afirmaram possuir ações sistematizadas que visavam atender, de algum modo, às demandas relativas à prática docente de seus professores.

Mediante o contexto apresentado, referente à docência universitária passamos, então, a nos questionar sobre qual seria a contribuição dos programas de desenvolvimento profissional docente para o processo de aprendizagem profissional da docência, relativo ao saber pedagógico de professores universitários.

Assim, na tentativa de responder a esta questão, propusemos como objetivo geral analisar o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente, quanto aos saberes que esses docentes vão elaborando e/ou reelaborando em programas institucionais de desenvolvimento profissional.

Por objetivos específicos nos propusemos: Analisar o processo de elaboração ou (re) elaboração do saber pedagógico dos professores universitários, no âmbito dos programas institucionais de desenvolvimento profissional docente; Identificar a contribuição dos programas de desenvolvimento profissional para o processo de aprendizagem docente de professores universitários; Diagnosticar se os professores participantes desses programas estabelecem a relação dos conteúdos trabalhados nos “cursos” com a prática docente, ou seja, se fazem a transposição desses saberes para as suas salas de aula.

Destacamos, ainda, que ao ter acesso ao histórico de formação e atuação dos programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários que seriam

⁷ As universidades federais mineiras são: UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora; UFLA – Universidade Federal de Lavras; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto; UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei; UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro; UFU – Universidade Federal de Uberlândia; UFV – Universidade Federal de Viçosa; UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas; UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá.

investigados desejávamos, também, analisar o conteúdo abordado por eles; todavia, uma vez que nem todas as ações analisadas possuíam documentos que pormenorizassem o conteúdo por elas trabalhado trazendo, apenas, as ações desenvolvidas, mas sem especificar o conteúdo utilizado este objetivo ficou parcialmente cumprido.

Após ter sido apresentado o contexto em que se insere a proposta desta dissertação, assim como os nossos objetivos, com a finalidade de estabelecer interlocuções com a questão de investigação proposta buscamos realizar, no primeiro capítulo, uma revisão bibliográfica orientada por quatro temáticas afins, sendo elas: A formação de professores para o ensino superior; A aprendizagem profissional de docentes universitários; Os saberes profissionais do docente universitário; e, por fim, o desenvolvimento profissional do docente universitário.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia desta pesquisa e buscamos, portanto, evidenciar os passos realizados para o alcance de nossos objetivos, assim como os instrumentos de pesquisa utilizados, a caracterização das instituições investigadas e o perfil dos sujeitos investigados.

No terceiro capítulo, apresentamos um pouco do histórico de constituição e desenvolvimento dos núcleos ou órgãos responsáveis pelas ações formativas investigadas, no intuito de verificar se nelas houve a presença de atividades voltadas para o desenvolvimento profissional do docente universitário e que poderiam, por sua vez, vir a contribuir para o processo de aprendizagem profissional docente, concernente ao saber pedagógico de professores universitários.

Já no capítulo quatro, trouxemos a ótica dos entrevistados concernentes às ações analisadas; ou seja, buscamos, neste capítulo, ouvir os entrevistados acerca do que pensavam sobre as ações formativas que foram desenvolvidas enfatizando o seu processo de aprendizagem profissional da docência e os saberes pedagógicos em circulação nestes espaços, relativo ao saber pedagógico. Desta forma, na primeira parte deste capítulo, buscamos ouvir as formadoras que se ocuparam, por sua vez, da formação dos professores universitários e, em seguida, procuramos ouvir os próprios docentes universitários acerca dos aspectos relativos à sua formação e à sua participação nas ações formativas investigadas.

Por fim, apontamos as considerações finais a respeito do estudo realizado, assim como possíveis respostas ao questionamento que, inicialmente, nos mobilizou a desenvolver esta pesquisa.

CAPÍTULO I

1. A prática docente universitária: em meio a limites e possibilidades

Neste capítulo, pretendemos estabelecer interlocuções com a questão de investigação proposta, por meio de revisão bibliográfica orientada por quatro temáticas afins, sendo elas: A formação de professores para o ensino superior; A aprendizagem profissional de docentes universitários; Os saberes profissionais do docente universitário; e, por fim, o desenvolvimento profissional do docente universitário.

Partimos do princípio de que o exercício da docência no ensino superior exige formação específica, em função das características e das demandas que lhe são próprias e, assim, reconhecemos a discussão acerca da formação de professores para o ensino superior como o ponto de partida para outras reflexões.

Pertinente à aprendizagem dos professores universitários, ressaltamos que apesar de ser uma discussão que se faz em estreita relação com a reflexão a respeito da Formação de Professores e que se insere, também, no contexto do desenvolvimento profissional docente, propusemos sua reflexão, à parte, considerando que o processo de aprendizagem dos referidos docentes é um dos focos de análise de nosso estudo.

Em seguida, apontamos a reflexão acerca dos saberes docentes, por considerá-los indispensáveis à composição da prática dos professores universitários, configurando-se, ainda, como auxílios na discussão com relação ao exercício do ensinar, uma vez que podem ser (re) elaborados durante o processo de desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

E por fim considerando que um dos focos de análise, deste trabalho, refere-se aos programas e/ou ações desenvolvidas em universidades federais foram inseridas as reflexões sobre o desenvolvimento profissional de docentes universitários, pois acreditamos que este poderia se configurar em uma estratégia institucional para a (re) elaboração do saber docente.

Acreditamos, portanto, que a discussão destas temáticas nos será fundamental para melhor apreendermos o nosso objeto de pesquisa, assim como para nos permitir a análise posterior dos dados desta pesquisa.

1.1. Formação de professores para o Ensino Superior: tarefa de quem?

Acreditamos que discutir a formação de professores para o ensino superior universitário é refletir sobre o modo como estes docentes vêm sendo preparados para o exercício da docência, em sala de aula, no referido nível de ensino. Esta reflexão nos permite, por sua vez, uma problematização quanto à adequação desta formação a fim de suprir as demandas do ensino superior.

Sob esta perspectiva, apontamos que pesquisadores como Broilo (2007), Pachane (2006), Bazzo (2006), Ferenc (2005), Masetto (2002), dentre outros, têm estudado a formação do professor universitário considerando as atuais exigências da sociedade, buscando contribuir de forma significativa para que o docente universitário realize, segundo Schön (1995), sua prática profissional de modo reflexivo, mantendo-se em constante renovação para o exercício da docência.

Reforçando tal aspecto, Schön (1995, p. 90-91) ressalta a importância, para o cotidiano escolar e que, por sua vez, trazemos para o contexto universitário, da formação de professores como profissionais reflexivos apontando, para isso, três extensões da reflexão sobre a prática docente, sendo elas, “a compreensão das matérias pelo aluno; a interação interpessoal entre o professor e o aluno; e a dimensão burocrática da prática”.

Considerando as referidas extensões da reflexão sobre a prática docente, acreditamos que ao se formar professores embasados neste processo de reflexão favorecem-se, não só a prática docente, como também o aprendizado do indivíduo e, com isso, todo o processo ensino-aprendizado. Neste mesmo aspecto, Garcia (1999), ancorando-se em Little (1993, p. 139), defende que “a formação de professores deve dar aos professores a possibilidade de questionar as suas próprias crenças e práticas institucionais”.

Buscando, então, uma compreensão acerca do conceito “Formação de Professores”, temos que, embora abrangente, ele pode ser compreendido sob a ótica de Medina e Domingues (1989 apud PACHANE, 2006, p. 102) como “[...] a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum”.

Nesta perspectiva, surge, então, uma indagação: Se cabe à universidade formar “bons” profissionais, de quem é a responsabilidade de formar “bons” professores para o exercício da docência universitária que tanto interfere na formação do futuro profissional? E, ainda, como se tem dado tal formação ao docente?

Referente à formação e ao recrutamento de professores para o ensino superior no Brasil, o que se tem, atualmente, é assinalado da seguinte maneira na LDB nº. 9394/96⁸, em seu art. 66: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Entretanto, é sabido que os programas de mestrado e doutorado, ao mesmo tempo, abrigam e formam pesquisadores provenientes de/para diversas áreas e não apenas da/para área educacional, visando atividades de ensino. Entende-se, desta forma, que nem todos os mestres e doutores que deixam as IES o fazem aptos para o exercício da docência universitária. Quando muito, tal preparação pode ser considerada, apenas, como uma formação inicial para a docência universitária.

Visando ao exercício da docência, nas Instituições de Ensino Superior (IES), é ministrada durante os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* a disciplina Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, dirigindo-se à formação docente, o que segundo nosso entendimento constitui-se em uma carga horária insuficiente, considerando a tamanha complexidade do exercício da docência no Ensino Superior.

Constatamos, assim, a preocupação das IES, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, em seus cursos de mestrado e doutorado, com a formação de excelentes pesquisadores; contudo, cabe-nos, ainda, uma reserva a respeito do mesmo empenho e preocupação referente à formação do docente para o ensino universitário, o que nos deixa, ainda, sem uma resposta satisfatória ao questionamento que propusemos anteriormente.

Ainda neste sentido, referente à formação para o exercício da docência universitária, vemos que o silêncio tem sido uma característica básica da LDB atual, especificamente, no que concerne à formação didática do professor universitário (MOROSINI, 2001). Na atual legislação, há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica tornando, portanto, evidente a ausência de uma política diretamente voltada para a formação dos professores universitários.

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/96).

Nesta perspectiva, Teixeira (2009) reconhece a “[...] ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior” ao mencionar na referida lei, em seu artigo 65, a docência universitária – “A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (TEIXEIRA, 2009, p.3, grifo nosso).

A partir do referido artigo da LDB, podemos inferir que ao se excetuar o cumprimento da “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” para o ensino superior a própria LDB que, também, deveria apontar “diretrizes e bases” para a formação de professores neste nível de ensino parece se isentar de legalizar e, em decorrência disso, de oferecer os meios para a formação do futuro professorado do ensino superior.

Ressaltamos, além disso, que a mesma realidade não se dará de modo diferente quanto à formação continuada dos referidos professores, pois a mesma lacuna permanecerá aberta na referida Lei já que, também, nada consta, na legislação, em relação a este segmento da formação docente.

Entendemos, assim, que a formação continuada por não ser, claramente, amparada pela lei encontra-se, também, à margem das responsabilidades das IES, o que pode ser sustentado pela seguinte constatação: “apesar do entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior” (ISAÍÁ, 2006, p.66).

De acordo, ainda, com a atual LDB em seu Art. 67º “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”. Tais apontamentos encontram-se de acordo com os “Critérios de Avaliação de Desempenho”, visando à Progressão Funcional do Docente, contidos na Resolução 12/99 do CONSU. (Alterado pela Resolução 14/2002-CONSU, de 8.10.02) ⁹.

Diante disso, temos que a valorização que é dada ao docente do ensino superior, no que se refere a seu plano de carreira pode vir a corroborar para que o docente não se empenhe em aprimorar sua formação para o ensino, visto que as atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa são, consideravelmente, mais valorizadas em detrimento daquelas

⁹ Consulta realizada na Secretaria dos Órgãos Colegiados (SOC) do site da Universidade Federal de Viçosa: <http://www.ufv.br/soc/>.

realizadas no âmbito do ensino. Fato este que pode incorrer em um desestímulo profissional para o docente investir em sua prática pedagógica, já que tal investimento será preterido no momento de sua avaliação como docente.

Tal argumento pode ser ainda, reforçado por meio da fala de Candau (1999, p.37) referindo-se à relação saber/poder na universidade em que argumenta “quanto maior ênfase a universidade dá à pesquisa e à pós-graduação, mais nítida é a hierarquia do prestígio acadêmico”. A referida autora afirma, então, que,

em primeiro lugar estão os cientistas. Não importa se são bons ou maus professores. O que dá prestígio é a produção acadêmica, algumas vezes consumida mais no exterior do que no próprio país. [...] em segundo lugar, se situam na hierarquia acadêmica aqueles que articulam a produção científica com as atividades de ensino para, em último lugar, se colocarem os que se envolvem mais diretamente com as questões de ensino e de educação de um modo geral (CANDAU, 1999, p. 37).

Compreendemos, porém, no que se refere à preparação para o exercício da docência universitária que, tanto a docência, quanto a pesquisa, assim como o exercício de qualquer profissão, exigem capacitação própria e específica (MASETTO, 2002). Todavia, apesar de estarmos de acordo com este pensamento, infelizmente, como apontado anteriormente, esta não tem sido a realidade vivenciada pelos docentes que adentram o contexto universitário e nele se inserem como professores universitários. Inevitavelmente, percebem-se, também, diante de um dilema: viver o exercício da docência universitária, conforme Candau (1999), no primeiro, segundo ou terceiro lugar da hierarquia do prestígio acadêmico universitário?

Sendo assim, entendemos que a didática do professor universitário, vivenciada em sala de aula, possa ser, mais uma vez, evocada, pois compreendemos que para haver troca de conhecimento, assim como a construção de novos saberes, faz-se necessária uma via dinâmica de informação que inclua, por sua vez, todos os saberes da docência. Estes saberes, de acordo com Tardif (2002), são transmitidos das instituições de formação de professores (incluindo os saberes pedagógicos), os saberes disciplinares, saberes curriculares e, por fim, os saberes advindos da experiência.

Ainda no âmbito da didática, reconhecemos que, “todo processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do ‘que fazer’ educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a didática ocupa lugar de destaque” (CANDAU, 2003, p. 13).

Referente, por sua vez, à construção da identidade profissional do indivíduo embasada numa profissão tem-se que esta “inicia-se no processo de efetivar a formação na área” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 105). De acordo com as autoras, o tempo que os estudantes passam na universidade é fundamental para a construção desta identidade. Entretanto, como vimos, quando assumem o papel de docentes do ensino superior o fazem sem uma preparação específica para tal.

Assim, ao analisarmos os diversos campos¹⁰ científicos existentes referentes às Ciências Humanas, Biológicas, Exatas e Agrárias, como também a especificidade de seus conteúdos formativos constatamos que a maioria dos profissionais formados não teve, em seu currículo, a formação em didática; formação esta tão necessária à prática docente universitária. Sob esta perspectiva, ao referirem-se aos profissionais advindos da formação universitária e que retornam à universidade como professores, Pimenta e Anastasiou (2002) assinalam que,

se é oriundo da área da educação ou licenciatura, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação diferenciados da formação profissional universitária. Todavia, como ocorre na maioria dos casos, sendo de outro quadro profissional, trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior [...] Para os profissionais oriundos das demais áreas, a construção identitária se dá ao longo da trajetória, iniciada nos estudos formais na graduação e sistematizada nos momentos subsequentes de aprofundamento (especialização, mestrado, doutorado, etc.) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 105-106).

Acreditamos, assim, que sem uma formação adequada que embase os docentes para o exercício da docência no ensino superior, os profissionais sem formação em educação ou licenciatura, quando chegam para assumir a sala de aula o fazem tendenciosos a reproduzir aquelas mesmas práticas pedagógicas de seus antigos professores e que foram apreendidas enquanto estudantes, seja durante a sua formação inicial ou mesmo em momento anterior. Reconhecemos, no entanto, que ao agir desta forma, o docente poderá não atender às especificidades do processo ensino-aprendizagem que, por sua vez, é composto de indivíduos que apresentam modos e tempos diversos de aprendizagem e, em decorrência disso, necessidades, também, diferenciadas.

¹⁰Bourdieu (1983c) compreende o campo como, espaços sociais nos quais determinados tipos de bem são produzidos, consumidos e classificados. Este conceito representa então o espaço social de dominação.

Apesar do exposto, com base nos resultados da pesquisa realizada por Ferenc, Silva e Saraiva (2008) vemos que os professores universitários, mesmo cientes de seus limites relativos à sua prática pedagógica, decorrentes da ausência do saber pedagógico acabam atentando-se, na maioria das vezes, apenas para o conhecimento do conteúdo a ser ministrado deixando, assim, à deriva o modo como este conteúdo será transmitido ao estudante, a fim de lhe favorecer o aprendizado.

Destacamos que estas apreciações vão, ainda, ao encontro do que Pimenta e Anastasiou (2002) apontam acerca da realidade universitária:

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, matemáticos, artistas etc.) e os profissionais de várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o *são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104, grifos do autor).

É, pois, considerando os limites dos docentes universitários quanto à sua formação pedagógica e à realidade por eles vivenciada no âmbito universitário que reconhecemos como possível estratégia de (re) elaboração dos saberes docentes, especificamente, no que tange ao saber pedagógico, as iniciativas de desenvolvimento profissional direcionadas aos referidos professores.

Dando continuidade às discussões, no que se refere à necessidade de uma capacitação própria para o exercício do ensinar, Ferenc (2005, p.28) argumenta que esta “surge, no Brasil, somente, cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos professores”.

Ainda a mesma autora aponta uma explicação histórica para o surgimento desta necessidade um tanto tardia, pois considera que este pode estar alicerçado no fato de a Universidade Brasileira ter, em sua gênese, inspiração no modelo francês da universidade napoleônica, mas com adaptações, caracterizada pela autarquia, supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização, desprovida de um conteúdo político de instituição centralizadora.

A perspectiva de formação, dos cursos nascidos neste modelo de instituição, era orientada por um processo de ensino no qual, conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos do professor que possui o conhecimento para um indivíduo que não sabe. O professor era selecionado por ser bem-sucedido em sua carreira profissional. Não havia uma formação específica para o ensinar, e sim a crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”. Ensinar era concebido como a transmissão de conhecimentos, por meio de grandes aulas expositivas ou palestras (MASETTO, 2002).

Ressaltamos, porém, que ainda hoje a preparação destes docentes fica, no mínimo, comprometida; o que pode ser justificado, como já mencionado, pela ausência de um amparo legal, que por sua vez, se responsabilize por este fim deixando “à deriva” e solitário o docente que, como todo e qualquer profissional, necessita de capacitação própria para o seu exercício profissional.

De acordo com Pachane (2003), a formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber, o que tem sido feito em detrimento da formação pedagógica. Tal realidade pode ser constatada nos dizeres de Vasconcelos (1998, p. 86) ao afirmar a existência de “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”.

Neste sentido, retomando as questões referentes ao domínio na área pedagógica, Masetto (1998, p. 20) explica que este tem sido “o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino”. Diante disso, acreditamos que o fato de muitos docentes universitários, ainda, considerarem o domínio na área pedagógica como “algo supérfluo ou desnecessário” deixa subentendida a concepção de ensino que nutrem acerca do que os tornam aptos para o exercício da docência, o que pode ser visualizado na fala de Isaia (2006), abaixo.

Os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la, como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente (ISAIA, 2006, p. 67).

E, ainda, apesar de não se referir, especificamente, à prática docente universitária Garcia (1999, p. 168) afirma, amparando-se em Doyle e Ponder (1977), que os professores movem-se pela “ética do prático”, ou seja, valorizam aquilo que acreditam poder aplicar imediata e diretamente em suas classes e, com isso, resolver problemas evidenciados cotidianamente. Ao refletirmos sobre a aprendizagem profissional da docência, relativo à aprendizagem de indivíduos adultos, veremos que este apontamento talvez possa ser estendido, também, para a prática docente universitária, uma vez que apontaremos aspectos que aproximam os professores universitários deste comportamento.

Todavia, apesar da ênfase atribuída ao que possa ser imediatamente, aplicado à prática, compreendemos a relevância de a formação de professores se ancorar, sobretudo, em questões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como a relação que se estabelece entre professor e estudante, assim como a influência do contexto social, econômico, cultural em que os indivíduos encontram-se inseridos e não na aplicabilidade imediata do conhecimento adquirido.

Sob esta perspectiva, acreditamos que dois modelos de formação de professores exerceram e, ainda, exercem grande influência no que se refere às práticas docentes universitárias visto que buscaram nortear a prática pedagógica em épocas distintas, sendo eles o modelo da Racionalidade Técnica e o modelo da Racionalidade Prática.

De acordo com Pérez Gómez (1995), a racionalidade técnica ou instrumental pode ser compreendida como o modelo que inspirou a concepção tecnológica da atividade profissional do professor, isto é, a sua prática. De acordo com este modelo, a prática do professor seria, sobretudo, instrumental e mediada pela aplicação, com rigor, de teorias e técnicas.

Entretanto, o mesmo autor apresenta alguns limites da racionalidade técnica, uma vez que a realidade social não permite seu enquadramento em esquemas pré-estabelecidos, sendo, todavia, uma realidade dialética. De acordo com o mesmo autor nesta realidade, estão contidas características bastante complexas dos fenômenos sociais, tais como incerteza, instabilidade, complexidade, singularidade e conflito de valores.

A partir destes limites, podemos compreender a impossibilidade desta abordagem representar, por si só, uma solução que seja geral para os dilemas vividos no ensino, já que cada realidade institucional possui, assim, problemas que lhe são próprios e que se inserem, por sua vez, em um contexto social, igualmente, particular. Nesta perspectiva, Mizukami (2006) também afirma que

No cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e, por isso, o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI, 2006, p. 14).

Buscando a superação dos limites evidenciados na racionalidade técnica, bem como da relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula, Pérez Gómez (1995) sugere, então, a racionalidade prática, ou seja, o processo de reflexão – na – ação, partindo dos estudos das práticas docentes quando estes se deparam com situações não esperadas em sua prática de ensino. Nesta perspectiva, ele afirma que, “o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (YINGER, 1986 apud PÉREZ GOMEZ, 1995, p. 102).

Assim, ao inserir o conceito de reflexão em suas considerações, o autor supracitado afirma que tal conceito não se traduz como um processo psicológico apenas individual e desvinculado do contexto em que se gerou, mas deve ser compreendido na inter-relação do indivíduo com o seu meio de atuação e convivência.

Sob este aspecto ancorando-nos, por sua vez, em Schön (1995) reconhecemos, também, a necessidade de se formar professores como profissionais reflexivos, também, para o contexto universitário, ou seja, formar professores capazes de refletir sobre a sua prática docente, processo este denominado pelo referido autor por, reflexão-na-ação (a reflexão que se dá durante uma determinada atividade, porém com breve distanciamento para se analisar a atividade em exercício) e que, por sua vez, integra o pensamento prático do profissional do ensino.

Agindo assim, o professor universitário seria capaz de analisar a sua ação, a fim de modificá-la, se necessário, podendo, assim, oferecer melhores contribuições à prática docente. Acreditamos que um professor que se dispõe a refletir sobre a sua prática pedagógica poderá buscar melhores soluções para as tensões e os conflitos vivenciados no cotidiano da docência universitária.

De acordo com o autor supracitado, ainda referente à formação de professores como profissionais reflexivos, para que a prática docente seja, de fato, realizada de modo reflexivo, o professor deve buscar “dar razão ao aluno” o que, de modo geral, implica em considerar o ponto de vista deste, compreendendo que o professor nem sempre está com a razão e é detentor da única verdade, mas que há, também, outro ponto de vista que,

igualmente, deva ser considerado. Sendo assim, dar atenção ao conhecimento do estudante implica, de acordo com o mesmo autor, em um exercício de reflexão-na-ação.

Em meio a estas reflexões, temos as considerações de Isaía (2006, p. 66) que compreende que “a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos”. Agindo assim, poderão ser pensadas alternativas coerentes com as reais necessidades daquela prática cotidiana, e não, apenas, elaborar soluções para questões que não dizem respeito àquela realidade e que não atendem, portanto, às exigências e aos limites da prática docente.

Ao considerarmos a formação de professores universitários como um processo, reconhecemos que esta, tanto pode ser vivenciada isoladamente quanto em conjunto. Ressaltamos, porém, seu valor crescente para o processo educativo quando esta formação é realizada de modo coletivo, por abrir espaço nas práticas educativas individuais para outras experiências, bem como novas contribuições, por meio da reflexão crítica de seus envolvidos.

Já no que se refere à formação continuada de professores universitários, ideia semelhante é apresentada por Silva (2006), ao destacar a importância desta ser realizada de forma interativa por meio de mediações significativas. Deste modo, a referida autora apropria-se das ideias de Vygotsky, uma vez que este acreditava que o homem constitui-se nas interações sociais, sendo “visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 1996, p. 93 apud SILVA, 2006, p. 3). A mesma autora ainda reforça suas ideias ao afirmar que

a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é visto por ele como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas como uma ação mediada por outros sujeitos. O *outro social* pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Assim, o processo de desenvolvimento não pode ser aceito como um percurso solitário, pois existe a participação do outro, através da atividade e da linguagem constituída entre indivíduo e seu grupo social. Nesse contexto social, os significados vão sendo construídos pelo indivíduo apontando sempre para novas formas de generalização (SILVA, 2006, p. 3).

Consideramos, assim, de suma importância que a formação do professor universitário seja realizada, concomitantemente, de modo individual e coletivo, amparados devidamente pela Instituição de Ensino Superior à qual faz parte. De forma individual,

para que o professor reveja sua prática, reflita sobre ela e se auto-avale e de forma coletiva, vislumbrando novas possibilidades do fazer docente, socializando seu modo de ser professor.

Corroborando tais afirmativas temos, ainda, as proposições de Mizukami et. al. (2002) em que ao analisarem a concepção da formação de professores como um “continuum” a reconhecem como um processo. Além de considerar a formação de professores como uma prática que deva se efetuar de modo processual e contínuo na vida profissional do docente percebe-se, também, de acordo com a referida autora e seus colaboradores, a proposição de que esta formação parta sempre do contexto em que se insere o professor.

Na medida em que a formação de professores é abordada pelos autores como um processo em desenvolvimento e não como uma etapa isolada, ao docente é atribuído o papel de sujeito desse processo chamado, também, a intervir e a se responsabilizar por sua prática pedagógica.

Sendo assim, a partir das reflexões acerca da formação dos professores universitários, bem como das demandas específicas de formação para os docentes do referido nível de ensino julgamos, por bem realizar, à parte, uma discussão sobre a aprendizagem profissional da docência, no âmbito do ensino superior, por considerá-la uma temática fundamental para a melhor apreensão do objeto de estudo deste trabalho.

1.2. A aprendizagem profissional de docentes universitários: aprender durante a vida para aprender para a docência universitária

De acordo com Freire (2009), somos seres inacabados, o que, por sua vez, deve despertar e incitar em nós o desejo pela busca, pelo questionamento e, logo, pelo aprendizado. O mesmo autor afirma, ainda, que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2009, p. 50). Considerando tal argumentação, podemos compreender que, como seres inacabados que somos, a constante descoberta, ou seja, o aprender cotidiano torna-se próprio da natureza humana.

Conforme, ainda, o mesmo autor “mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (Op. cit. p. 58).

Reconhecemos, assim, que a aprendizagem está presente em todas as ações do indivíduo, uma vez que, segundo o referido autor, é próprio da condição humana a inconclusão e cotidianamente, mesmo informalmente, em nossas relações diárias nos encontramos em constante aprendizado.

Por outro lado, Freire (2009) ressalta que não basta apenas saber-se inconcluso para avançar no aprendizado é necessário, também, que o indivíduo tome consciência deste inacabamento, postura de fundamental importância para ir além ao que se refere ao aprendizado.

É, portanto, nesta perspectiva, que compreendemos a relevância de se conceber, também, a aprendizagem docente, no âmbito universitário, como um processo que acompanhará toda a trajetória de vida do docente universitário e não apenas, como uma etapa pontual vivenciada durante a sua formação inicial. Este pensamento pode, ainda, ser reforçado por Mizukami et al. (2006), quando afirmam:

aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] processos e não eventos (Knowles et al., 1994, p.286) processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada (MIZUKAMI et al., 2006, p.47).

Ao compreendermos que a aprendizagem do professor universitário deva se dar durante toda sua vida, como já apontado, compreendemos também que este professor encontra-se em um processo de desenvolvimento comportando-se, por sua vez, como sujeito de sua história de formação e não como objeto passivo diante da mesma, pois,

aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (MIZUKAMI et al., 2006, p.48, grifo do autor).

Ainda na perspectiva de uma aprendizagem inserida na vida cotidiana do professor universitário, consideramos relevante buscar uma definição para os termos “Aprendizagem” e “Aprendizagem Profissional” acreditando na possibilidade de relacioná-los, posteriormente, ao nosso objeto de estudo.

Para ambos os termos encontramos na Psicologia uma definição que nos pareceu pertinente. A aprendizagem é compreendida, por sua vez, como “uma mudança relativamente duradoura no conhecimento, no comportamento ou na compreensão que resulta da experiência” (STRATTON, 1994, p. 15). Tal aprendizagem tende a levar os professores universitários a adquirir conhecimentos que lhe poderiam ser úteis ao melhor exercício e à compreensão da prática docente universitária, já que lhe permitiria compreender aspectos ligados, tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

Buscando aproximar tal definição de nosso objeto de estudo, compreendemos que o processo pelo qual os professores universitários se aplicam a viver, seja durante a sua formação inicial ou, então, por meio de sua formação continuada, visando ao aprendizado da docência deve ser gerador de mudança em suas práticas educativas para que, de fato, possamos falar em aprendizagem. Ressaltamos, ainda, o papel relevante atribuído às experiências vivenciadas durante o processo de aprendizagem, uma vez que como apontado, as mudanças no conhecimento, no comportamento ou, ainda, na compreensão são, por sua vez, resultantes da experiência.

Especificamente, no que tange à “Aprendizagem Profissional”, temos a definição de que esta seria “Cualquier forma sistemática de educación profesional con la participación del aprendiz y bajo la dirección de trabajadores hábiles en las diversas fases de una ocupación” (OÑATIVIA, 1951, p. 36).

De acordo com a definição acima para que haja a aprendizagem profissional, faz-se necessário que haja, não apenas, a participação do aprendiz, mas que esta participação esteja sob a orientação de profissionais qualificados, o que nos remete aos formadores que se aplicam à formação continuada dos professores universitários.

Importa ressaltar que esta definição, também, nos aproxima de nosso objeto de estudo, uma vez que, partimos da premissa da contribuição das ações de formação que visam auxiliar o professor universitário em seu processo de desenvolvimento profissional, incluindo aspectos referentes ao modo de lidar com o espaço de sala de aula, além também da aquisição de estratégias de ensino.

Apesar do exposto acima, reconhecemos que é preciso retomar a compreensão, já remetida em momento anterior, de que em nosso contexto atual de preparação para o exercício da docência no ensino superior o professor universitário não vem sendo submetido a um processo formativo que o embase para tal (MASETTO, 2002). Assim, o referido professor acaba por vivenciar este processo formativo de modo solitário em função da ausência de amparo, tanto legal quanto institucional.

Considerando o contexto apresentado, compreendemos que a participação do aprendiz, neste caso, do professor universitário em sua própria aprendizagem fica deveras comprometida em função dos aspectos já mencionados, como também pela ausência da orientação de um profissional hábil que o auxilie em seu processo de aprendizagem profissional da docência no ensino superior.

Pertinente, todavia, ao modo como o aprender a ensinar vem sendo compreendido com o passar do tempo, Nunes (2001) aponta para uma modificação da tendência ao afirmar que,

Se no passado, a preocupação dos investigadores era sobre as destrezas e disposições dos professores, mais recentemente os estudos sobre o processo de aprender a ensinar estão dirigidos a indagar sobre a aquisição do conhecimento pelo docente diretamente relacionado à sua atuação na sala de aula. Deste modo, os estudos buscam compreender o que conhecem os professores e como este conhecimento é adquirido (CARTER, 1990; DOYLE, 1985b citado por NUNES, 2001, p. 45).

Diante disso, torna-se imperativo que nosso olhar se volte, não apenas, para as práticas docentes universitárias, como também para o modo como o conhecimento destas práticas vem sendo adquirido já que acreditamos que é a partir deste aprendizado, que se dá durante toda a trajetória de vida do indivíduo, que o docente universitário poderá nortear a sua prática docente, no âmbito da sala de aula.

Ao discorrermos acerca da aprendizagem do docente universitário, sempre na perspectiva de processo de desenvolvimento vimos que seria relevante considerarmos, também, o papel preponderante do ensino para que a aprendizagem se efetive, de fato, uma vez que

ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo. Este une, assim, o aluno à matéria, e ambos, alunos e conteúdos, ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.208).

Responsabilizados, juntamente, pelo ensino como também pela aprendizagem, professores e estudantes veem-se ligados por um objetivo comum, sendo este, a síntese do conhecimento.

Uma vez que acreditamos na possibilidade de (re) elaboração dos saberes docentes, por meio de ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional de docentes universitários compreendemos que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21),

Em meio a estas reflexões acerca da aprendizagem docente na universidade, que, por sua vez, pode se dar durante a prática docente, já que se constitui como um processo, consideramos relevante fazer menção, também, as contribuições das abordagens do ensino que talvez, sejam as que mais tenham influenciado a prática docente, seja por meio da literatura especializada, dos modelos de formação, aos quais foram submetidos, ou, ainda, por meio de informações advindas de cursos de formação de professores (MIZUKAMI, 1986). As abordagens remetidas são, por fim, a abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitiva e abordagem sociocultural.

Porém, considerando o foco de nosso trabalho, compreendemos como relevante apontarmos a concepção de ensino presente em três das abordagens citadas, sendo elas a abordagem tradicional, humanista e sociocultural do ensino.

No que se refere à concepção tradicional do ensino, tem-se que esta “é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem

alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo” (MIZUKAMI, 1986, p. 11). Segundo a mesma autora, para a abordagem tradicional, o adulto

é considerado um homem acabado, ‘pronto’ e o aluno um ‘adulto em miniatura’, que precisa ser atualizado. O ensino em todas as suas formas, nesta abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores (MIZUKAMI, 1986, p.08).

Percebemos nesta abordagem uma concepção bastante encerrada do ensino, já que nela tudo já está posto, ou seja, o professor é aquele detentor do conhecimento, ao passo que ao estudante caberia, apenas, o papel de aprendiz, não havendo espaço para a relação existente entre ensino-aprendizado, em que ambos poderiam aprender. De modo contrário, a abordagem humanista

dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal (MIZUKAMI, 1986, p.38).

Percebemos, aqui, uma noção de ensino construída por meio das relações interpessoais o que, por sua vez, nos atenta para a possibilidade da geração de aprendizagem, uma vez que, como vimos, nesta abordagem o ensino poderia se dar em meio às inter-relações podendo, assim, ter como consequência a aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para seus respectivos professores.

Entretanto, temos que a mesma abordagem “considera o homem a fonte de todos os atos. O homem é essencialmente livre para fazer escolhas em cada situação” (MOREIRA et al., 1987, p.10). Diante disso, indo de encontro à afirmação antes remetida, ou seja, de que o homem seja “essencialmente livre para fazer escolhas em cada situação”, afirmação esta apregoada pela referida abordagem, vemos que talvez aqui coubesse uma pequena reflexão acerca desta “possível” liberdade atribuída ao indivíduo no ato de suas escolhas.

Se considerarmos a sociedade em que nos encontramos inseridos, ou seja, uma sociedade capitalista que, constantemente, restringe nossas possibilidades de escolhas em função da realidade social, econômica e cultural à qual pertencemos, torna-se

compreensível que muitos indivíduos não se reconheçam como possuidores dessa liberdade de escolha. E, ainda, apesar de, em sua essência, o indivíduo ser livre¹¹, para fazer as suas escolhas vemos, no que se refere ao trabalho do professor, que as atuais exigências da prática docente universitária inserida, também, em uma sociedade capitalista, vêm limitando tal liberdade.

Este argumento justifica-se pela condição de trabalho destes docentes que tem sido marcada pela ausência do tempo necessário para o investimento, cotidiano, em seu processo de aprendizagem profissional, levando-os, por sua vez, a vivenciarem a intensificação do trabalho docente que, segundo Hargreaves (1998, p. 133) “conduz a uma falta de tempo para o aperfeiçoamento das destrezas e para a actualização profissional”.

Por último, porém não menos importante, temos as contribuições da abordagem Sociocultural para a qual “não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (MIZUKAMI, 1986, p.86). Vemos, assim, que ao considerar o contexto histórico em que o indivíduo encontra-se inserido esta abordagem reconhece, também, que o meio em que nos encontramos pode vir a nos influenciar na medida em que sujeitos advindos de vários contextos sociais, econômicos, culturais e políticos passam a conviver entre si.

Ainda referente à abordagem Sociocultural, porém no que tange ao desenvolvimento psicológico do indivíduo, tem-se as contribuições do psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (um dos pensadores mais importantes de sua área). De acordo com o referido autor, o desenvolvimento psicológico do indivíduo deve ser olhado de maneira prospectiva pelo professor, ou seja, como um desenvolvimento que vá além do momento atual, com ênfase no que está por acontecer na trajetória do indivíduo (OLIVEIRA, 2005). Agindo desta forma, o professor terá a oportunidade de auxiliar o estudante no processo de descoberta da aprendizagem.

Temos, assim, que ao se acreditar no potencial de aprendizado do indivíduo, o docente pode, por sua vez, exercer o papel de intermediário deste aprendizado, colocando – se entre o conhecimento que o estudante já possui ao adentrar na escola e o conhecimento formal que ele irá adquirir, influenciando, assim, de maneira positiva, na educação deste indivíduo.

¹¹ Direito garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que estabelece em seu Artigo I que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Fonte: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php).

Partindo deste princípio e buscando relacioná-lo à prática docente universitária, podemos aferir a relevância de uma prática que compreenda o ensino-aprendizado, verdadeiramente, como um processo de construção em que, ambos, estudante e professor, têm a oportunidade e possibilidade de aprender. Do contrário, se o docente conceber o ensino e o aprendizado como etapas separadas sem, portanto, relação entre si, o docente não se responsabilizará pelo tipo de conhecimento que será, por sua vez, mediado no âmbito universitário.

Ressaltamos, assim, a importância não só da figura do professor em todo o processo de ensino-aprendizagem como um mediador nesse processo, assim como de sua ótica, ou seja, do modo como ele concebe o referido processo. Entende-se, assim, que as relações estabelecidas entre professor e estudante necessitam ser consideradas sob uma perspectiva de interação e integração, e não como etapas isoladas. É, ainda, neste sentido que Garcia (1999) afirma

O ensino é uma actividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (GARCIA, 1999, p. 29).

Diante disso, reforçamos a ideia de que é a partir da concepção que o professor universitário nutre acerca do ensino e de seu papel para que este se efetive em meio ao processo de ensino-aprendizagem que o docente norteará toda sua prática pedagógica.

Uma vez que nosso objeto de estudo refere-se ao aprendizado dos professores universitários e ao modo como (re) elaboram os seus saberes pedagógicos no âmbito das ações de formação voltadas ao desenvolvimento profissional dos referidos professores compreendemos que esta última abordagem pode vir a nos auxiliar, um pouco mais, em sua compreensão por considerar, dentre outros aspectos, a influência do meio sociocultural na formação do indivíduo.

Ressaltamos, todavia, que apesar da relevância das abordagens do ensino apresentadas para o processo de ensino-aprendizagem Mizukami (1986) afirma que

o que mais se espera, pois, não é o domínio de uma ou mais abordagens, mas de formas de articulação entre as mesmas e o *fazer* pedagógico do professor. Caso se procure uma articulação entre abordagens disponíveis, esta integração

pressuporia repensar essas abordagens, em seus pontos de intersecção e de contraste, de forma a que aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais, técnicos e sócio-culturais pudessem ser considerados. Dessa forma, a prática pedagógica, tal como aqui enfocada genericamente, poderá assumir o sentido de práxis, de uma atividade teórico-prática (MIZUKAMI, 1986, p.109).

A partir das reflexões realizadas, referente à noção geral de aprendizagem, assim como da aprendizagem profissional e certa, igualmente, das contribuições das referidas abordagens do ensino compreendemos, de acordo com Saraiva (2005, p.54) que a aprendizagem docente pode ser compreendida como “processos por meio dos quais os professores se apropriam, no contexto histórico-cultural da formação, dos saberes docentes necessários à atuação no campo educativo, bem como da constituição de suas identidades profissionais”. A referida autora (p.32) ancorando-se, ainda, em Jarvis (1995, p. 2) nos fornece outra contribuição acerca da aprendizagem, já que a define como

um processo de transformação da experiência em conhecimento, capacidades, atitudes, valores, sentidos e emoções. A aprendizagem constitui a ponte fundamental entre o eu e o mundo. O eu é o produto da interação com os outros e com o mundo social mais amplo. Sofre transformações a cada novo desafio e a cada nova experiência que os sujeitos vivenciam em contextos de aprendizagem (JARVIS, 1995, p. 2 apud SARAIVA, 2005, p. 32).

Especificamente, no que compete à aprendizagem do professor universitário visando ao exercício do ensinar, tem-se que, poucas ações têm sido efetivadas a fim de proporcionar, principalmente, aos professores já inseridos na docência universitária uma formação específica que lhes embase para o ensino.

Tal afirmativa pode ser corroborada nos dizeres de Ferenc (2005) quando esta afirma que o questionamento sobre o modo como o professor, em exercício, aprende a ensinar é um tema considerado fundamental para qualquer investimento que se proponha realizar no campo da formação de professores. No entanto, a referida autora afirma que “só recentemente, ela tem se tornado objeto de pesquisa, pois o foco das investigações tem se mantido numa ótica externa, abordando ‘o que os professores precisam saber e como podem ser treinados’” (CARTER, 1990, p. 291 apud FERENC, 2005, p. 49).

Uma vez que nosso objeto de estudo refere-se ao processo de aprendizagem de professores universitários, ou seja, de indivíduos adultos, vivenciado no âmbito de ações de formação voltadas ao desenvolvimento profissional docente, buscou-se um aprofundamento no que se refere ao modo como estes indivíduos aprendem a ensinar.

Para isto, propusemos uma discussão a respeito da aprendizagem destes indivíduos adultos, já que compreendemos que tal aprendizagem pode apresentar aspectos diversos daqueles evidenciados no tocante à aprendizagem de um indivíduo que está por iniciar o seu processo de formação. O indivíduo adulto, diferentemente do não adulto, apesar de, como referido em momentos anteriores, estar também em constante aprendizado possui necessidades e características neste processo que não devem ser desconsideradas.

Nesta perspectiva, de acordo com Silva (2003), a partir da década de 1930 até os dias atuais, vários psicólogos vêm desenvolvendo pesquisas pertinentes à capacidade de aprendizagem nos adultos, pesquisas estas pertinentes ao domínio educativo, cognitivo e do desenvolvimento. Segundo a mesma autora, os resultados “consideram que a aprendizagem nos adultos se encontra diretamente relacionada com a experiência, a vida pessoal e o contexto social e cultural” (STERNBERG, 1990 apud SILVA, 2003, p. 56).

Diante disso, buscando uma melhor compreensão do referido processo de aprendizagem, optamos pelas contribuições da Andragogia que, de acordo com Garcia (1999), tem sido a teoria da aprendizagem que “com maior frequência se tem comentado em relação à aprendizagem dos professores”, tendo sido “proposta por Knowles, e definida como ‘a arte e a ciência de ajudar aos adultos a aprender’. Knowles diferenciou mesmo a Andragogia da Pedagogia, sendo a primeira a ciência da educação dos adultos, enquanto a segunda seria a dos sujeitos não adultos” (GARCIA, 1999, p. 55).

Partindo deste princípio, acreditamos que a análise da aprendizagem dos docentes universitários poderá ser mais bem apreendida, uma vez que esta considera aspectos, apresentados a seguir, que devido a suas peculiaridades não são levadas em consideração ao se tratar da educação de indivíduos não adultos, como é o caso da Pedagogia.

No que se refere à aprendizagem de adultos, Garcia (1999) afirma que esta teoria fundamenta-se em cinco princípios que podem ser de sumo interesse pelas suas possibilidades de aplicação na Formação de Professores. Estes princípios são:

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia;
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem;
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social;
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos;
5. Os adultos são motivados para aprender por factores internos em vez de por factores externos (KNOWLES, 1984, p.12 citado por GARCIA, 1999, p. 55).

Somando-se a estes princípios, de acordo com Goecks (2003) “não basta apenas, portanto, o envolvimento do ser humano na esfera do ‘pensar’, através de estímulos lógicos e racionais. É necessário o envolvimento na esfera do ‘sentir’, proporcionando estímulos interiores e emocionais. Desta forma, o sentir estimula o ‘querer’, transformando em vontade e ação”.

A partir das considerações realizadas temos, também, as contribuições da Teoria de Jarvis, igualmente, referendada por Garcia (1999) em que se afirma, acerca da experiência adulta (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991) que, “qualquer experiência ocorre numa dada situação, mas nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem”. No tocante a isso, os mesmos autores seguem afirmando que

existem nove possibilidades de resultados para uma determinada experiência. As três primeiras levam a respostas de não aprendizagem, e são: a) **presunção**: o sujeito pensa que isso já o sabe; b) **não consideração**: não se tem em conta a possibilidade de resposta; e c) **recusa**: recusa-se a oportunidade de aprender. Nas outras três possibilidades, a pessoa adulta aprende, mas trata-se de uma aprendizagem por memorização, e inclui as seguintes possibilidades: d) **pré-consciente**: a pessoa interioriza algo inconscientemente; e) **prática**: pode praticar-se uma nova capacidade sem a aprender; e f) **memorização**: aquisição e armazenamento de informação. Por último, as possibilidades que geram aprendizagem significativa e integrada seriam as seguintes: g) **contemplação**: pensar no que se está a aprender, sem que se exija um resultado visível de conduta; h) **prática reflexiva**: tem a ver com a resolução de problemas; e i) **aprendizagem experimental**: aprendizagem de uma pessoa ao realizar experiências no ambiente (GARCIA, 1999, p. 56).

Retomando uma ideia anterior, acreditamos que os princípios acima remetidos, característicos da Aprendizagem de Adultos podem se relacionar e legitimar a já mencionada “ética do prático” citada por Garcia (1999), amparado em Doyle e Ponder (1977) que, por sua vez, diz do ímpeto do professor em valorizar aquilo que acredita poder aplicar imediata e diretamente em suas classes e, com isso, resolver problemas evidenciados cotidianamente.

É, portanto, com este olhar voltado para a aprendizagem de indivíduos adultos que pretendemos dar continuidade às nossas reflexões e apreciações futuras, considerando que nos propusemos a analisar o processo de aprendizagem de docentes universitários, processo este que precisa ser analisado sob a ótica das peculiaridades presentes na aprendizagem de adultos.

E, ainda, uma vez que buscamos analisar o referido processo considerando a possibilidade de (re) elaboração do saber pedagógico de professores universitários, propomos, a seguir, uma discussão acerca dos saberes docentes. Estes saberes são por nós considerados como indispensáveis à composição da prática dos professores universitários, configurando-se, ainda, como auxílios na compreensão do exercício do ensinar no contexto universitário.

1.3. Os saberes profissionais do docente universitário: auxílios à prática docente

Diversos autores, tais como, Pimenta (2007), Gauthier et al. (2006), Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Borges (2002), Nunes (2001), dentre outros, vêm estudando os saberes constituídos pelos professores durante a sua trajetória formativa, o que vem evidenciando a presença de uma tipologia diversa para estes saberes. Sendo assim, pretendemos apresentar algumas destas caracterizações dando ênfase, no entanto, aos saberes pedagógicos, em virtude de sua relevância para o nosso trabalho.

Inicialmente, importa dizer que no contexto brasileiro é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido “(NUNES, 2001, p. 29). A partir de então, a discussão acerca dos professores, compreendidos como mobilizadores de saberes profissionais, vem conquistando espaço nos trabalhos desenvolvidos no âmbito da formação de professores.

Diante disso, ao mencionarem as pesquisas mais recentes que visam à busca por um “repertório de conhecimentos para a prática docente”, considerados saberes da ação pedagógica, Gauthier et. al (2006, p.18) apontam que as categorias mais citadas são as de Shulman (1987) em que os saberes docentes são definidos como o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do programa, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do educando e de suas características, além do conhecimento dos contextos, conhecimento dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos.

Complementando este pensamento, temos a categorização realizada por Gauthier et al. (2006) para quem o ensino é entendido como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a

exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p. 28).

Para o referido autor, estes saberes seriam, por sua vez, os saberes disciplinares (a matéria), os saberes curriculares (o programa), os saberes das ciências da educação (conhecimentos a respeito da escola), os saberes da tradição pedagógica (o uso), os saberes experienciais (a jurisprudência particular) e, por fim, os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Sob esta perspectiva, compreendemos que apesar de diversos, estes saberes não são, necessariamente, mobilizados de uma só vez durante a prática docente, mas encontram-se sempre presentes nesta, como em um reservatório, permitindo que o professor faça uso deles em momentos distintos, solicitando aquele saber que se fizer, naquele determinado momento, o mais necessário.

Considerando a relevância desta discussão para a melhor compreensão do nosso objeto de estudo, vemos que durante a trajetória profissional do docente universitário e em decorrência das demandas do ensino, estes saberes podem ser evocados, a fim de melhor atender às demandas da realidade docente, na qual o professor se insere. Ao que, ainda, podemos acrescentar que

os saberes docentes estão em constante movimento, passam por elaborações e re-elaborações à medida que há necessidade e provêm de diferentes fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial e continuada, prática pedagógica, convivência com os pares, dentre outros” (TEIXEIRA, 2009, p.33).

Uma vez que, também, acreditamos na possibilidade dos saberes docentes serem (re) elaborados, por meio da formação continuada de docentes universitários, encontramos de acordo com as afirmativas acima, já que vão ao encontro de nossa premissa, ou seja, de que os programas de desenvolvimento profissional docente podem contribuir para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos de docentes universitários. Para isso, ressalta-se

a necessidade de que os cursos de formação continuada favoreçam a articulação entre a formação teórica (saberes disciplinares) e os conhecimentos oriundos do universo acadêmico (saberes pedagógicos), uma vez que, ao afirmar ser a docência uma profissão que envolve a produção e a utilização de saberes, o conhecimento desses saberes docentes pode contribuir para a melhoria da formação e da profissionalização do professor, que será refletida na melhoria da qualidade de suas práticas (TEIXEIRA, 2009, p.33).

De acordo com a autora supracitada, o trabalho articulado dos saberes disciplinares com os saberes pedagógicos, durante os cursos de formação continuada para docentes do ensino superior, só terá a acrescentar à prática do referido docente. Todavia, referente ao modo como estes saberes vêm sendo concebidos na trajetória da formação dos professores, ainda, é comum a percepção de que “esses saberes vêm sendo trabalhados como blocos distintos e desarticulados” isso devido ao “*status* e poder que adquirem na academia” (PIMENTA, 2007, p.24).

A autora relata, ainda, que em épocas distintas houve a sobreposição de um saber em relação ao outro e, com isso, ora o espaço de *status* era ocupado pelos saberes pedagógicos (relacionamento professor-estudante, a importância da motivação e o interesse dos estudantes no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar), ora pelos saberes científicos, enfatizando a didática das disciplinas e assim por diante. Tal fato pode ser constatado na fala de Nunes (2001) que, ao citar Fiorentini et al. (1998), aponta uma

tendência das pesquisas, em nossa realidade, de procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Segundo o autor, de uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sóciopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes (NUNES, 2001, p.29 apud FIORENTINI et al., 1998).

Visando, no entanto, à superação de tal desarticulação, Houssaye (1995 citado por PIMENTA, 2007), propõe que os saberes pedagógicos sejam construídos em decorrência das necessidades pedagógicas, ou seja, partindo-se da realidade existente, reinventando os saberes pedagógicos à luz da prática social da educação. Agindo desta forma, acreditamos ser possível promover a articulação dos vários tipos de saberes, bem como a possível (re) elaboração dos saberes docentes durante a trajetória profissional dos docentes universitários, defendida neste trabalho.

Comprendemos, assim, que durante o processo de ensino-aprendizado, faz-se necessária a compreensão, não apenas dos saberes das áreas de conhecimento, mas, igualmente, de um conjunto de saberes, ou seja,

saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano, dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.71).

De posse das concepções das referidas autoras acerca do saber docente, visto como um conjunto de saberes, podemos, ainda, buscar estabelecer uma relação com a concepção de Tardif (2002, p.36), para quem os saberes docentes são classificados como um “saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” o que vai ao encontro, por sua vez, da perspectiva das autoras, anteriormente, evocadas.

Segundo Tardif (2002), o saber da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) seria aquele que é transmitido pelas instituições de formação de professores. Para o autor, os saberes pedagógicos referem-se às concepções advindas de reflexões sobre a prática docente; os saberes disciplinares, por sua vez, são definidos e selecionados pela instituição universitária; os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e, por fim, os saberes experienciais são aqueles, decorrentes da prática docente.

Ainda Tardif (2002) ao discutir sobre a origem, as fontes sociais de aquisição dos saberes docentes, assim como os modos de sua integração no trabalho docente nos fornece maiores contribuições acerca dos conhecimentos dos professores, o que, por sua vez, podem ser mais bem visualizados no quadro a seguir.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas etc.”	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Fonte: TARDIF (2002, p. 63).

No que se refere, especificamente, aos saberes pedagógicos, concluímos que estes poderiam estar inseridos na categoria criada por Tardif (2002) que engloba, por sua vez, os “saberes provenientes da formação para o magistério”, tendo como fonte social de aquisição “os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização etc.” (p. 63).

Acreditamos, ainda, que esta categorização, no que se refere aos saberes pedagógicos, talvez, possa ser relacionada, também, aos saberes experienciais, o que resgatará, assim, a ideia da articulação entre os saberes já mencionada, anteriormente, por Pimenta (2007). Lembramos, por sua vez, que esta articulação nos remete ao nosso objeto de estudo que enfatiza a aprendizagem docente de professores universitários, mais especificamente os saberes que estes docentes elaboram ou reelaboram a partir de sua experiência em programas institucionais de desenvolvimento profissional docente.

Diante disso, é preciso, ainda, considerar, como já assinalado em momentos anteriores, que a maior parte do quadro docente universitário não advém de uma formação,

específica, para o exercício do magistério; o que nos leva a acreditar, então, em outra fonte social de aquisição do saber pedagógico, ou seja, os cursos de formação continuada que visam, dentre outros aspectos, à elaboração do saber pedagógico ou mesmo a sua reelaboração.

Buscando, uma vez mais, remeter-nos aos saberes pedagógicos, temos que estes se encontram “diretamente relacionados à orientação para a prática profissional da docência, às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar” (TEIXEIRA, 2009, p.33). Neste sentido, Gauthier (2006), ainda, ressalta que

os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente o mais necessário à profissionalização do ensino. [...] *os saberes pedagógicos constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor* (GAUTHIER, 2006, p.34, grifo nosso).

Nesta perspectiva, ao refletir sobre a importância que é atribuída, pelo autor supracitado, aos saberes pedagógicos, uma vez que os reconhece como “um dos fundamentos da identidade profissional do professor”, sendo fundamentais também para o exercício da prática docente, talvez, possamos considerar que o contrário também seja verdadeiro, ou seja, que a ausência dos mesmos saberes na prática docente de muitos professores universitários seja revelador, também, de parte significativa da identidade profissional dos docentes do referido nível de ensino, levando-nos a constatar, uma vez mais, o relevante papel dos saberes pedagógicos para o exercício da docência universitária.

Concernente à constituição da identidade profissional, Pimenta (1999) afirma que esta se constrói

a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (p.19).

Diante da ênfase atribuída pela autora ao aspecto social no processo de constituição da identidade profissional docente, acreditamos que os saberes pedagógicos possam, também, ser elaborados ou mesmo reelaborados por meio da experiência vivenciada, por professores universitários, no âmbito das ações formativas que visam, por sua vez, ao

desenvolvimento profissional dos referidos docentes, premissa que, por sua vez, é defendida neste trabalho.

Acrescentamos a isso, pertinente à discussão acerca das certezas da prática e a importância crítica da experiência para o docente, o fato de que, “o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (PIMENTA, 2007, p. 48).

Também nesta perspectiva, ao problematizarmos o termo “experiência” encontramos em Dubet (1994, p.15-17) uma caracterização para o mesmo, já que o autor afirma que este termo supõe três características essenciais, sendo elas, a “heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas”, a “distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema” e, por fim, a “construção da experiência coletiva”.

Para o autor, a experiência é social e define-se por “condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15).

A partir das falas supracitadas e considerando o reconhecimento dos autores quanto à experiência ser social, acreditamos em seu maior sentido e significado para a prática docente universitária, assim como para o professor do referido nível de ensino quando esta experiência pode ser socializada, no âmbito das ações formativas de desenvolvimento profissional docente permitindo, dentre outros resultados, a (re) elaboração do saber pedagógico docente.

Uma vez que nos referimos à experiência social no processo de (re) elaboração do saber pedagógico do professor universitário, julga-se, por bem, destacar, por fim, os saberes da experiência, uma vez que estes são reconhecidos como conhecimentos adquiridos pelos docentes e que se encontram alicerçados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2002). De acordo com o mesmo autor (p.49), tais saberes poderiam ser considerados como “a cultura docente em ação” e se encontram aprofundados no seguinte fato mais amplo:

o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles como os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. [...] Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os

condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p.49).

Diante da fala de Tardif (2002), compreendemos, a fim de que o professor universitário perceba como apontado, que lidar com os condicionantes e as situações vivenciadas no cotidiano universitário pode ser formador, faz-se necessário, muitas vezes, do auxílio de outro olhar, ou seja, de profissionais aptos para o exercício da formação continuada e que, envolvidos com a prática docente universitária, possam atentar os professores para as questões mais amplas do processo ensino-aprendizado e que, talvez, estejam sendo desconsideradas.

Concernente, por sua vez, à caracterização dos saberes didático-pedagógicos, feita por Pinto (2005) compreende-se que

não se trata de supervalorizar os saberes didático-pedagógicos, mas, após algum tempo de atuação docente, fica evidente a defasagem sobre esse aspecto. Mesmo para quem passou pela formação em cursos de licenciatura não significa que tenham uma preparação adequada para ser professor de educação superior. Vale lembrar que as licenciaturas, apesar de terem as disciplinas consideradas pedagógicas, estão voltadas para a realidade da Educação Básica (PINTO, 2005, p.7).

Constatamos, assim, que não basta ao professor advir de uma formação em licenciatura, é preciso haver, além disso, uma formação sistematizada e direcionada ao ensino visando à formação integral do profissional da docência superior, o que justifica, por sua vez, as ações formativas presentes em Instituições Federais de Ensino Superior e que visam ao desenvolvimento profissional de seus docentes. Acredita-se, portanto, que por meio destas ações, serão abarcados, segundo Tardif (2002), os quatro tipos de saberes, ou seja, os saberes da formação profissional (onde estão incluídos os saberes pedagógicos), disciplinares, saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Compreendemos, ainda, que apesar dos saberes docentes possuírem, sob a ótica de alguns autores, caracterizações diferenciadas, sempre o que se pretendeu, ao se enfatizar os

saberes dos professores, foi reconhecê-los como conhecimentos considerados relevantes à prática profissional docente. Todavia, neste trabalho, optamos pela caracterização realizada por Tardif (2002) por considerar que nesta encontram-se contemplados os demais saberes docentes apontados pelos demais autores, configurando-se, por sua vez, como auxílios eficazes à prática dos professores.

Por fim, considerando que um dos focos de análise, neste trabalho, serão os programas e/ou ações desenvolvidas em universidades federais julga-se pertinente refletir, a seguir, sobre o desenvolvimento profissional de docentes universitários, pois se acredita que este pode se configurar em uma estratégia institucional para a (re) elaboração dos saberes docentes, já tratados anteriormente.

1.4. O desenvolvimento profissional do professor universitário: estratégias de formação docente

Buscando compreender com maior clareza o processo de formação de professores, bem como o desenvolvimento profissional pelo qual passam os docentes universitários, propõe-se, inicialmente, assinalar as diferentes concepções apontadas para os termos “Formação de professores e Desenvolvimento Profissional Docente”, uma vez que alguns autores, na referência a estes termos, os concebem como equivalentes.

De acordo com Garcia (1998 apud PACHANE, 2006), o processo de formação de professores se dá em diferentes fases, sendo estas, a formação inicial, iniciação ao ensino e a formação continuada. Aceitamos desta forma,

que se incluam como parte do desenvolvimento profissional do professor as atividades realizadas quando estes as iniciam em qualquer estabelecimento de ensino (iniciação), porém, não considera como parte do desenvolvimento profissional as atividades desenvolvidas enquanto o professor ainda não iniciou sua carreira (formação inicial, como, por exemplo, cursos de licenciatura) (PACHANE, 2006, p. 96).

Já para Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), referenciado por Pachane (2003), o processo de desenvolvimento profissional docente, “engloba desde os momentos iniciais de contato com a atividade docente, mesmo que como aluno (denominada fase de pré-

treino)”. Segundo Feiman (1990 apud PACHANE, 2006), a fase de pré-treino inclui as experiências prévias de ensino que o professor universitário, vivenciou enquanto estudante,

as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de modo inconsciente o professor. Salienta-se pela influência que tem ou pode ter no desenvolvimento de crenças, teorias implícitas nos futuros professores. Está muito ligada à cultura institucional, na qual o aluno, futuro professor, desenvolveu sua aprendizagem, aos modelos aos quais foi exposto e, muitas vezes, às dimensões do currículo oculto ou em ação, em que valores e concepções são transmitidos muitas vezes sem o aluno se dar conta de sua aquisição (PACHANE, 2006, p.113).

Compreendemos, então, que as experiências vivenciadas como estudante podem influenciar as ações do futuro professor, uma vez que o estudante já se encontra em formação para a docência mesmo antes de o ser na prática. Neste sentido, Fernandes e Grillo (2001) chegam a afirmarem, embasadas nas pesquisas referentes à formação de professores, que

a principal influência sobre o comportamento do professor é sua própria história como aluno, e que, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca o seu desempenho são as práticas de seus antigos professores. Isso significa dizer que os atuais professores se inspiram nas práticas vividas, quando decidem como ensinar. E, também, faz inferir que dificilmente essa história traz marcas diferentes da reprodução, favorecendo, então, a manutenção do paradigma dominante (FERNANDES; GRILLO, 2001, p. 43).

De acordo com Pachane (2006), apoiando-se em Giovanni (2000), podemos afirmar, portanto, que “a escola forma não só seus alunos, mas também seus professores”, isso devido à tamanha influência que o professor exerce sobre o estudante.

Referente, ainda, à influência exercida pelo professor, entendemos que esta não se dá unicamente pela mediação formal do conhecimento, vivenciada em sala de aula. Acreditamos, no entanto, que parte considerável da informação que é apreendida pelo indivíduo num ambiente acadêmico advém do “não dito; daquilo que não se ensina”, ou seja, do currículo oculto, tão presente nas instituições de ensino.

Na visão de Garcia (1999, p.95), ancorando-se em Giroux e Penna, o referido currículo configura-se como “o conteúdo de mensagens que se transmitem aos estudantes através de estruturas subjacentes ao significado, tanto no seu conteúdo formal como através das relações”. Assim, um conhecimento que é transmitido aos estudantes por meio

das concepções dos professores, de seus valores, posições políticas etc. e que, uma vez apreendido passa a nortear, também, as suas vidas.

Ainda no que se refere ao uso de alguns termos como equivalentes, Garcia (1999) afirma que outras expressões como aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores já foram também utilizadas como conceitos equivalentes, contudo o referido autor acredita serem necessárias algumas diferenciações.

Segundo o autor supracitado, ancorando-se em Garcia Álvarez (1987), a formação contínua seria toda a “actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas” (GARCIA ÁLVAREZ, 1987, p. 23 apud GARCIA, 1999).

Entretanto, Garcia (1999, p.136) acredita que tal definição seria demasiadamente “ampla para incluir nela qualquer tipo de actividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional”. Ainda o mesmo autor afirma que o termo educação em serviço (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional) é definido por Edelfelt e Johnson (1975, p. 5) como “qualquer actividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional”.

Nesta perspectiva, de acordo com Garcia (1999, p. 136) o que caracteriza a reciclagem, bem como a distingue da formação contínua ou em serviço seria o seu carácter “pontual e de actualização”.

De posse das considerações realizadas, compreendemos que, “mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino” (GARCIA, 1992, p. 55).

Sustentamos, assim, que pensar em desenvolvimento profissional de docentes universitários seria, então, ampliar a ideia da formação continuada para englobá-la em um conjunto maior de formação, uma vez que, segundo o mesmo autor (p. 55), “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade [...]”. Sob esta perspectiva, consideramos o docente universitário como um profissional que se encontra

em constante evolução, tanto pessoal quanto profissional e que necessita, por sua vez, de uma formação que vá ao encontro destas demandas.

Neste sentido, acreditamos que, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior seja mais apropriado do que o de formação, uma vez que, “envolve ações e programas quer de formação inicial quer de formação em serviço” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.88).

Ainda pertinente ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, Garcia (1992, p. 55) considera que este conceito “pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança”. Portanto, discorrer sobre o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito universitário é considerar, também, as relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho, os vínculos institucionais, assim como as ações formativas a serem desenvolvidas com o fim de modificar a prática profissional docente, se necessário.

Uma vez que inserimos, aqui, o conceito “ação formativa¹²”, ou conforme diferentes autores, “actividade formativa” ou “acções de formação”, por acreditarmos em sua relevância para o nosso trabalho, buscamos, então, uma definição para o mesmo.

Segundo Garcia (1999, p. 21), citando Berbaum (1982), “uma acção de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interacções entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”. Garcia (1999, p. 21), ainda, nos aponta outros elementos acerca das acções de formação que nos pareceram relevantes, considerando o foco de nosso trabalho.

De acordo, ainda, com o mesmo autor, “uma peculiaridade das acções de formação é que se desenvolvem num contexto específico, com uma determinada organização material e com certas regras de funcionamento. Nesta estrutura, o formador, sozinho ou com os formandos, escolhe os meios, os métodos, os objectivos específicos e as formas de avaliação” (BERBAUM, 1980 apud GARCIA, 1999, p. 21).

Para o mesmo autor (p.137), o conceito de desenvolvimento profissional dos professores é, também, apresentado como uma “abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Esta abordagem apresenta, por sua vez, uma forma de implicações e de resolução de problemas

¹² Passaremos a utilizar este conceito para nos referir às ações formativas que encontramos nas Instituições Federais de Ensino Superior investigadas e que serão, futuramente, analisadas, por considerá-lo mais apropriado à realidade, por nós, encontrada.

buscando a superação do modo tradicional e individual das ações de aperfeiçoamento dos professores.

Garcia (1999) entende, assim, que o desenvolvimento profissional dos professores necessita ser compreendido, juntamente, com o desenvolvimento da escola, da inovação escolar, do ensino e do desenvolvimento da profissionalidade, uma vez que tal atividade não afetaria apenas o professor, mas também administradores, supervisores, inspetores, pessoal de apoio, dentre outros.

Ainda nesta perspectiva, o mesmo autor apresenta alguns modelos de desenvolvimento profissional de professores, a saber: 1) o Desenvolvimento autônomo (onde os professores decidem aprender, por si mesmos, os conhecimentos que julgam necessários ao seu desenvolvimento profissional docente ou pessoal); 2) o Desenvolvimento que é baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; 3) o Desenvolvimento curricular e formação em centros; 4) o Desenvolvimento profissional através de cursos de formação; e 5) o Desenvolvimento profissional através da investigação.

Estes modelos têm por objetivo “estruturar e dar uma configuração conceptual e pragmática ao desenvolvimento profissional dos professores” e, ainda, segundo o mesmo autor (p. 146) “um modelo dá resposta a algumas concepções prévias relativas às relações entre investigação e formação, a uma concepção de professor, assim como a algumas teorias sobre as estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem”.

Uma vez que o mesmo autor chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como um processo e não como uma prática imediata, consideramos relevante assinalar, ainda, que a formação deve partir das próprias necessidades dos professores e não de modo aleatório, sendo necessário, para isso, um diagnóstico de tais necessidades (Garcia, 1999). Para o referido autor (1998, p. 67 apud PACHANE, 2006), o referido diagnóstico “oferece elementos importantíssimos que dão lugar ao planeamento de processos de formação e sua avaliação”.

De acordo com Pachane, (2006), as necessidades dos professores universitários são classificadas como, “necessidades próprias, necessidades externas e necessidades comparadas”. Em sua visão, as “necessidades próprias” seriam aquelas advindas da concepção do próprio professor, por se ver com certas dificuldades em sua prática docente ou formação, constatando seu despreparo no que diz respeito a questões pedagógicas. Acredita-se, assim, que a eficácia desta análise refere-se à atenção dada à necessidade dos

próprios professores, sabendo que estas podem diferir entre eles mesmos, em função, dentre outros aspectos, da formação específica de cada docente.

As necessidades externas, por sua vez, “englobariam as necessidades expressas e normativas, correspondendo a exigências estipuladas pela pesquisa ou políticas educativas”. Pachane (2006) as define como: “as necessidades detectadas a partir de mudanças que ocorrem no ensino superior e no contexto mais geral no qual está inserido, como, por exemplo, no sistema produtivo, mudanças essas que acabam por influenciar as características necessárias ao professor universitário (perfil) [...]” (PACHANE, 2006, p. 106).

E, por fim, correspondente às necessidades detectadas a partir da “comparação de diferentes situações ou grupos ou da discrepância entre um modelo ideal e o que efetivamente se realiza” tem-se as “necessidades comparadas”. Estas, segundo Pachane (2006), referem-se

aos resultados de programas de avaliação; à disparidade entre a formação pedagógica oferecida a professores de outros níveis educacionais (e deles exigida) e a dos professores do ensino superior; à correlação entre titulação e melhoria da qualidade docente e à diferente valoração das atividades de pesquisa e de ensino na educação superior. A comparação entre a formação oferecida a professores em diferentes países também se constituiria em uma maneira de se levantar necessidades comparadas (PACHANE, 2006, p. 107).

Em consonância com esta caracterização, Blair e Lange (1990 apud GARCIA, 1999, p. 199) afirmam que uma necessidade “é definida pela discrepância entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada)”.

No entanto, apesar das caracterizações realizadas, Pachane (2006) chama-nos a atenção para que as necessidades não sejam assumidas como absolutas, uma vez que, para Rodrigues e Esteves (1993), estas são “sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças”. Sendo assim, a análise deve ser feita de modo “contextualizado e, se possível, individualizado”.

Assim, ao fazermos alusão à formação de professores, destacamos as necessidades formativas como “uma estratégia de planificação, capaz de produzir objectivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as actividades de formação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 20).

Consideramos assim, que a análise das necessidades “se refere à investigação, discussão e análise de informações que permitam identificar dificuldades que precisam ser

melhoradas e planejar ações que visam à superação dessas necessidades” (SILVA, 2000 apud PIMENTA et. al 2005, p. 210). Tal prática “é um recurso importante para o planejamento dos sistemas educativos e principalmente para o desenvolvimento de ações formativas” (p.210).

Sob esta ótica, podemos apreender o estudo das necessidades formativas dos professores universitários como algo amplo, uma vez que, acompanha desde o processo de formação do professor, quando este era ainda estudante, até os tempos do exercício docente onde, agora, o profissional do magistério superior depara-se, em seu cotidiano, com inúmeras necessidades, seja da ordem didático-pedagógica, curricular, organizacional, pessoal, dentre outras.

A partir das considerações realizadas acerca das necessidades formativas, acreditamos que a caracterização destas possa vir a nos auxiliar, quando de nossas análises, no processo de assimilação e identificação das mesmas. Deste modo, destacamos, uma vez mais, a relevância das ações formativas desenvolvidas em universidades federais que visam ao desenvolvimento profissional de docentes universitários, pois acreditamos que esses podem se configurar em importantes estratégias institucionais de (re) elaboração do saber docente.

Como exemplo destes programas, Garcia (1992) faz menção a Lee Shulman, “coordenador de um dos programas de investigação mais ambiciosos e produtivos em nível internacional”, intitulado *Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino* e chama a atenção para o “estudo dos diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores têm e que configuram a sua estrutura epistemológica”.

De acordo com Wilson e Shulman (1987 apud GARCIA, 1992), a referida pesquisa buscou compreender “o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquiriram esses conteúdos, como e por que se transformam esses conteúdos durante a formação de professores e como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula” (GARCIA, 1992, p. 56). Lee Shulman, por meio de sua pesquisa, chega à conclusão que, “a investigação didáctica havia esquecido uma questão de grande importância para a análise dos processos de ensino: o estudo do conteúdo do ensino, isto é, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam em ensino” (GARCIA, 1992, p. 56).

Reafirmamos, portanto, que o desenvolvimento profissional do docente universitário de acordo com alguns autores (GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2000;

PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; FERENC, 2005; PACHANE, 2006) dentre outros, deve ser compreendido como um processo mais global, uma vez que tal desenvolvimento “não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente” (IMBERNÓN, 2000, P.46-47).

Neste contexto, temos o desenvolvimento profissional docente como, uma ação contínua, uma vez que os professores encontram-se inacabados, ou seja, são sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes. Daí a necessidade de se estar permanentemente em formação, ou seja, visando ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente universitário.

Em consonância com a ideia anterior, Zabalza (2004) afirma que a formação do docente universitário tem muito em comum com as novas proposições em torno da formação contínua e aponta o “desenvolvimento pessoal e profissional como um processo que requer atualizações constantes que capacitem os indivíduos para dar uma resposta adequada ao instável mundo dos novos cenários de trabalho” (ZABALZA, 2004, p.145).

Somadas a estas considerações, reconhecemos que discorrer sobre o desenvolvimento profissional do docente universitário implica, igualmente, em considerar a trajetória de formação deste profissional, uma vez que esta reforça a ideia de que o docente não é um ser acabado, estagnado, mas sim, como dito, um sujeito em constante evolução e desenvolvimento.

Sendo assim, compreendemos que considerar a trajetória profissional dos docentes universitários nas reflexões acerca do desenvolvimento profissional destes é de fundamental relevância para a melhor compreensão do atual profissional da docência superior, bem como de sua prática docente em sala de aula. Desta forma, apreende-se a trajetória profissional do docente universitário como uma etapa de seu desenvolvimento profissional docente, conforme destaca Pachane (2006) em diálogo com Garcia (1999):

a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores como um processo contínuo, sistemático e organizado significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar desta carreira não é, portanto, mais que reconhecer que os professores, do ponto de vista do aprender a ensinar, passam por diferentes etapas, que correspondem, por sua vez, a diferentes períodos de formação (PACHANE, 2006, p.113).

Entendemos, portanto, que discorrer sobre a trajetória profissional do docente universitário é, sobretudo, compreender a parcela significativa na vida do docente das experiências vividas durante a sua vida, seja como profissional ou mesmo, ainda, como estudante. É o que observam Braúna e Ferenc (2008, p.90) ao afirmarem que “cada um de nós tem princípios e valores que são incorporados, modificados ou perpetuados durante nossa trajetória, seja como pessoa ou profissional”.

Complementando este pensamento, podemos, ainda, fazer menção a Huberman (1995) que, apesar de não se referir, especificamente, ao contexto da docência universitária, mas sim à educação básica, ao remeter-se ao ciclo de vida profissional dos docentes do referido nível de ensino aponta o desenvolvimento de uma carreira profissional como um processo e não, meramente, como uma série de acontecimentos. Ele reconhece, assim, que para uns, este processo pode parecer linear, enquanto para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e discontinuidades.

No decorrer deste processo de desenvolvimento profissional, entendemos que o docente da educação superior encontra-se diante de grandes provocações, dentre as quais se podem mencionar a nova realidade profissional, assim como a superação das experiências negativas vivenciadas enquanto estudante para oferecer, no presente, um ensino de qualidade a seus educandos. Tais provocações podem ser entendidas, por sua vez, como decorrentes da abertura do profissional às novas experiências a serem vivenciadas, não mais como estudante, mas sim como um docente universitário.

Consideramos por fim, que, a prática docente universitária apesar de esbarrar em alguns limites, como o amparo legal que, por sua vez, forneça ao professor universitário uma formação específica que lhe garanta uma preparação para o exercício do ensinar permite-nos, também, vislumbrar nas ações formativas de desenvolvimento profissional de docentes universitários uma possibilidade estratégica para sanar ou mesmo diminuir os desafios enfrentados na prática docente universitária.

Capítulo II

2. A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

2.1. A opção por uma abordagem metodológica

Como apontado em momentos anteriores, esta pesquisa se propôs a analisar o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários em programas institucionais de desenvolvimento profissional. Em virtude disso, reconhecemos as contribuições da abordagem qualitativa, para a compreensão do nosso objeto de estudos. Pela sua tradição hermenêutica, a abordagem qualitativa prioriza, sobretudo, como foco de análise, os significados que os sujeitos procuram atribuir às suas ações e ao universo sociocultural que os constitui e os envolve (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além das características já apontadas, destacam-se ainda, amparados em Godoy (1996 apud OLIVEIRA, 2007, p. 39), outras peculiaridades da pesquisa qualitativa, sendo elas, a opção pelo “ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo e o enfoque indutivo”.

2.2. Elegendo os Instrumentos da Pesquisa

Para o desenvolvimento desta investigação, utilizamos como técnica de pesquisa o levantamento documental, entrevistas semiestruturadas e questionários.

Destacamos, ainda, outro procedimento utilizado para se obter informações sobre as instituições universitárias que seriam investigadas, ou seja, a técnica “bola de neve”. Esta técnica consiste, por sua vez, em “identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, indicarão outros e assim sucessivamente, até que se atinja o ponto de redundância” (LINCON; GUBA, 1985 citados por ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 163).

Visando compreender a realidade a ser investigada proposta, inicialmente, foi realizado o levantamento de documentos das três instituições investigadas. Buscamos nestes documentos aspectos que revelassem o investimento institucional na formação dos professores universitários, no exercício de sua profissão.

De acordo com Marconi e Lakatos (1996, p. 24), os principais tipos de documentos são:

- a) *Fontes Primárias* – dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc.
- b) *Fontes secundárias* – imprensa em geral e obras literárias (Grifos do autor).

Diante disso, temos que os documentos acessados foram Arquivos, Boletins, Projetos e Relatórios podendo ser considerados, assim, como Fontes Primárias.

Destacamos, entretanto, que ao ter acesso ao histórico de formação e atuação dos programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários que seriam investigados desejávamos também, analisar o conteúdo abordado por eles. Todavia, nem todas as Ações de Formação possuíam documentos que pormenorizassem o conteúdo por elas trabalhado trazendo, apenas, as atividades desenvolvidas, mas sem especificar o seu conteúdo.

Diante disso não foi possível realizarmos a análise documental do material encontrado, uma vez que, como foi dito anteriormente, necessitaríamos do acesso não apenas às atividades desenvolvidas nas universidades, como também ao conteúdo abordado em cada uma delas.

Consideramos para a escolha da entrevista, a questão proposta neste trabalho, concernente à contribuição dos programas de desenvolvimento profissional docente para o processo de aprendizagem profissional da docência, especificamente, relativo ao saber pedagógico de professores universitários.

Diante de tal questionamento, acreditávamos que a entrevista poderia ser a técnica que melhor atendesse a estas questões devido a “[...] sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários, explorando-os em profundidade” (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.168).

As entrevistas foram orientadas por um esquema básico envolvendo tópicos relacionados às temáticas investigadas, sendo elas, a formação de professores do ensino superior, a aprendizagem profissional de docentes universitários, os saberes docentes dos referidos professores, assim como o seu desenvolvimento profissional. Os procedimentos

para sua utilização obedeceram aos princípios da interatividade e da flexibilidade, sendo as entrevistas gravadas e, integralmente, transcritas para posterior análise.

Ressaltamos, ainda, que as entrevistas foram realizadas de modo presencial, com exceção de três delas, em que houve a necessidade de se fazer mudanças no roteiro de entrevista a fim de transformá-lo em um questionário aberto para que este pudesse ser enviado por e-mail.

A opção pelas diferentes fontes de pesquisa justifica-se pela tentativa, neste trabalho, de se controlar o viés do pesquisador que, de acordo com Goldenberg (1999), pode ser facilitado por tal procedimento, além de favorecer e enriquecer as análises dos dados, pela possibilidade da triangulação dos dados de diferentes fontes. Acreditamos, além disso, que a opção feita pelos referidos instrumentos e técnicas de pesquisa, no âmbito deste trabalho, auxiliou no posterior tratamento dos dados, assim como na resposta à questão posta quando do início deste trabalho.

2.3. O percurso metodológico

Propomos nesta seção, apresentarmos o percurso metodológico da pesquisa a fim de permitir a visualização dos limites e desafios com que nos deparamos quando da entrada no campo de pesquisa.

Sendo assim, com a finalidade de se levantar a presença de programas de desenvolvimento profissional docente nas 11 universidades federais existentes no estado de Minas Gerais foi feito, a princípio, um contato, via e-mail, com estas instituições, ao final do ano de 2009 e início de 2010. Por meio desse contato com as 11 universidades existentes, seis delas afirmaram possuir ações sistematizadas que visavam atender, de algum modo, às demandas relativas à prática docente de seus professores universitários.

Entretanto, após novo contato, em junho de 2010, objetivando agendar visitas às instituições foi encontrada uma nova realidade. As seis universidades que, anteriormente, por e-mail, afirmaram possuir ações sistematizadas que visavam o acompanhamento pedagógico de seus docentes apresentavam agora uma nova configuração. Seguem abaixo as informações obtidas.

Na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), fui informada de que o programa que lá existia intitulado “Oficina do Professor” (um encontro bimestral, presencial e, às

vezes, à distância, com professores de toda a universidade, sendo obrigatório para professores em estágio probatório) não está mais ativo, existindo apenas durante a gestão da professora informante (2004 a 2008). A professora ressaltou, ainda, que a participação no referido programa resultava em emissão de certificados para os docentes.

Na **Universidade de Uberlândia (UFU)**, uma secretária informou que o NAPP (Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor) foi um trabalho realizado pela instituição em prol da formação de professores universitários e já não existe mais. Segundo ela, o que existe é um projeto de efetivação de um novo programa, mas que ainda não está ativo, devido à dificuldade de se encontrar um (a) docente que se responsabilize pelo mesmo.

Em agosto, novo contato foi feito com a mesma secretária, no qual foi relatada a existência de uma proposta, na Diretoria de Ensino, de realização da Divisão de Formação Docente. Em seguida, foi-me fornecido o contato de uma professora que, segundo o meu primeiro contato, foi quem se responsabilizou entre os anos de 2006 e 2008 pelo núcleo.

Ainda em agosto de 2010, fui informada, pela professora, que o NAPP foi criado em 2007 e funcionou até março de 2009, sendo extinto nesta época, uma vez que se caracterizou como uma política de gestão e não uma política institucional.

Dando continuidade ao levantamento nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas, foi feito contato com a **Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)** ao passo que me foi informado que nesta instituição não existe um programa sistematizado que atenda continuamente aos docentes universitários. Segundo o pró-reitor de graduação, em outra gestão, houve, sim, um projeto que visava tal atendimento; todavia, com a mudança de gestão não houve continuidade da proposta. Segundo ele, o que existe, atualmente, são ações esporádicas ligadas à pró-reitoria de graduação em atendimento aos docentes de modo geral, e ações voltadas aos docentes recém-contratados que se encontram, por sua vez, em estágio probatório.

Na **Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)**, com sede em Uberaba-MG, em junho de 2010, foi feito contato por e-mail com uma profissional da Diretoria da Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico da instituição que me forneceu algumas informações acerca do Programa de Desenvolvimento Docente, existente na referida instituição.

Segundo a diretora, supracitada, o programa também não está mais em atividade devido, principalmente, a dificuldades de ordem financeira, inviabilizando o custeio das ações propostas pela Diretoria. Ela, ainda, acrescentou o fato de que só recentemente foram

implementados na UFTM os cursos de licenciatura, fazendo com que o auxílio pedagógico tivesse de ser contratado de outras instituições, gerando gastos com transporte, diárias, dentre outros.

Além dos fatores já mencionados, outro aspecto soma-se a eles, por exemplo, o fato de a Universidade, já há quatro anos, encontrar-se em uma gestão pró-tempore tem, também, contribuído para a inatividade do programa. Por fim, a diretora informou que há cerca de um ano o programa está mesmo inativo.

Já na quinta Universidade contatada, isto é, **Universidade Federal de Lavras (UFLA)**, o Assessor Pedagógico do Núcleo de Apoio didático-Pedagógico da UFLA, informou que, apesar de existir um programa que atenda aos docentes universitários da UFLA, este programa visa, especificamente, ao atendimento dos pós-graduandos e que, também, é aberto aos docentes, mas que a procura destes é baixa.

Por fim, aponta-se a **Universidade Federal de Viçosa (UFV)**, Instituição em que se vincula esta pesquisa, considerada como uma possibilidade de lócus de pesquisa em virtude do desenvolvimento por mais de 20 anos, por meio da Unidade de Apoio Educacional da prestação de serviços educacionais à comunidade acadêmica da UFV. A referida Unidade esteve ativa na UFV no período de 1974 a 1998, aproximadamente, estando atualmente, em processo de reativação sendo, então, denominada Diretoria de Programas Especiais.

2.4. Insistindo em novas possibilidades

Diante do exposto, em junho de 2010, em diálogo com uma professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, acerca da pesquisa que vinha sendo desenvolvida e da realidade encontrada, ela informou que em uma das instituições investigadas, apesar de ter sido afirmado que lá não possuía um programa que visasse o desenvolvimento profissional de seus docentes ela sugeriu que entrasse novamente em contato, já que tinha conhecimento de ações neste sentido. Sendo assim, foram reconsideradas as informações anteriormente recebidas tendo sido realizada nova tentativa para a obtenção de um contato mais seguro.

Retomando, então, os contatos, ainda no mês de junho, foi feita ligação para a **Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)**, na qual a secretária informou-me que o programa que lá existia atendia apenas aos docentes em estágio probatório.

Também em junho, por meio de um contato telefônico com a **Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)**, a secretária do pró-reitor informou que, realmente, não há um programa de desenvolvimento profissional que atenda aos docentes, mas sim que a proposta está tramitando no Conselho da Instituição à espera de aprovação.

No que se refere à **Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**, foi feito contato telefônico, igualmente no mês de junho e a responsável pela Divisão de Apoio Pedagógico informou que o projeto existe e que se chama FORPED (Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência), mas ainda não houve nenhuma ação prática, sendo esta marcada para ter início em setembro com um primeiro seminário.

Dando continuidade ao levantamento das instituições, no que se refere à **Universidade Federal de Belo Horizonte (UFMG)**, em contato, por telefone, uma professora da referida instituição informou que existe a formação docente inicial (direcionada aos alunos de pós-graduação) e uma formação docente continuada (direcionada aos professores). Segundo a professora da UFMG, essa dinâmica de formação começou com a adesão da Universidade ao Programa REUNI e que a formação é oferecida semestralmente, sendo organizada por seis equipes. A professora destacou que, no ano de 2010, ocorreu uma formação para os professores efetivos e que, apesar de terem sido abertas 20 vagas, houve demanda para 40 inscritos.

Em julho de 2010, obtivemos o contato com a vice-diretora da Faculdade de Medicina da **Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**, que nos informou que os trabalhos na Faculdade de Medicina eram, ainda, muito incipientes, uma vez que não havia nada sistematizado institucionalmente, mas sim um grupo de pessoas conscientes de que para o exercício da docência é preciso mais que o conhecimento da área. Em função desse entendimento, este grupo vem se reunindo para se formar com o desejo de que futuramente este trabalho venha ser institucionalizado, configurando-se em um programa de formação continuada a princípio direcionado aos docentes em estágio probatório e, posteriormente, estendido aos demais docentes.

A mesma professora informou, ainda, que no dia seguinte àquele contato, a proposta de Desenvolvimento Docente seria apresentada à UFJF. Ela concluiu dizendo ter muito interesse neste assunto colocando-se, ainda, à nossa disposição.

2.5. Definindo o “Locus” e os sujeitos da pesquisa

Juntamente ao contexto encontrado compreendemos que apesar de não havermos, efetivamente, encontrado em nenhuma das Instituições investigadas uma proposta consolidada dos referidos programas, optamos pela análise de três, das 11 Instituições Federais Mineiras de Ensino Superior, em virtude das ações por elas desenvolvidas. As Universidades selecionadas foram, portanto, as Universidades Federal de Viçosa (UFV), Federal de Minas Gerais (UFMG) e Federal de Uberlândia (UFU).

Ressaltamos que tal escolha se deu por terem sido reconhecidas nelas algumas iniciativas, mencionadas abaixo, que visavam à formação continuada dos professores universitários nelas inseridos e que, por meio destas ações, demonstram a preocupação da Instituição ou, mesmo, de alguns grupos de professores com o processo de Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário.

A Universidade Federal de Viçosa foi selecionada pelo trabalho desenvolvido por mais de 20 anos na Unidade de Apoio Educacional (UAE) reconhecida institucionalmente como um “Centro Pedagógico” de apoio e sustentação para as atividades acadêmicas que visavam à melhoria do processo ensino-aprendizagem na referida Instituição.

Consideramos relevante para a pesquisa retomar um pouco de sua história, por meio da análise dos relatos de algumas pessoas que trabalharam nesta Unidade, e de professores que tiveram a sua prática docente influenciada pela experiência vivenciada na UAE. Acreditamos que esta Unidade possa revelar contribuições sobre o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, permitindo-lhes a (re) elaboração de seus saberes pedagógicos.

Também com este objetivo, a Universidade Federal de Minas Gerais foi selecionada, uma vez que, em função de sua adesão ao Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI), como já mencionado, vem buscando atender às demandas de formação continuada para o corpo docente da referida instituição e instigando em seus professores universitários a busca contínua por formação.

Por fim, chamou-nos à atenção a Universidade Federal de Uberlândia que, após uma de suas professoras ter reconhecido lacunas pertinentes à formação pedagógica dos docentes universitários por ela investigados em seu trabalho de Doutorado, buscou possibilidades em nível institucional para o atendimento das demandas por ela visualizadas. Como será visto mais adiante, embora o trabalho por ela proposto tenha

existido apenas por dois anos na UFU, ela deu seguimento ao trabalho em atendimento à solicitação de professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia.

Diante disso, julgamos relevante analisá-lo, uma vez que apesar de não ser uma ação institucional revelou o interesse de professores em sua formação continuada, reconhecendo os limites de sua formação inicial frente às demandas atuais presentes no Ensino Superior. Ressaltamos, ainda, que estas iniciativas particularizadas podem refletir o que ocorre em outras Universidades Federais que, apesar, também, de não possuírem em sua estrutura programas institucionalizados de Desenvolvimento Profissional de seus Docentes Universitários abrigam, igualmente, ações formativas isoladas que visam atender às necessidades de formação continuada dos referidos docentes.

A partir do contexto encontrado, no que se refere à inexistência, no estado de Minas Gerais, de programas institucionalizados que visem ao desenvolvimento profissional de docentes universitários, optamos pela análise das Ações Formativas desenvolvidas nas três universidades acima apresentadas, por considerá-las relevantes para o fomento de discussões pertinentes a este tema, assim como para o futuro desenvolvimento de programas institucionais que visem ao desenvolvimento profissional de professores universitários no estado de Minas Gerais.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, optamos por selecionar professores (as) universitários das instituições UFV e UFMG. No entanto, além dos professores, ouvimos, ainda, respectivamente, Técnicos em Assuntos Educacionais e uma Doutoranda, pois fazem ou fizeram parte das ações de desenvolvimento profissional de docentes, em análise.

No que se refere ao número de sujeitos desta pesquisa, temos: Três Técnicas em Assuntos Educacionais e dois professores da Universidade Federal de Viçosa; Três professores da Universidade Federal de Uberlândia; Três professores da Universidade Federal de Minas Gerais; e uma Doutoranda da referida instituição.

Pontuamos, ainda, que em virtude da disponibilidade das entrevistadas, assim como da pesquisadora, foi enviado, por e-mail, o roteiro das entrevistas, a fim de que este pudesse ser respondido pelas três professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) professoras que, por sua vez, participaram de algum modo das ações propostas pelo GIZ (Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior).

Ressaltamos que o contato com estas professoras se deu por intermédio de uma das profissionais do GIZ que as sugeriu como sujeitos para a pesquisa, pois se tratavam de

professores inseridos no grupo da área médica com os quais já haviam trabalhado e que, devido a isso, ela poderia me fornecer os contatos. Diante disso, logo após serem contatadas se dispuseram, prontamente, a participar de nossa pesquisa.

A partir de então, considerando as opções descritas ancoramos a análise de dados na Análise de Conteúdo, uma vez que, segundo Minayo (1994, p.74), ela pode permitir a verificação de hipóteses e/ou questões “confirmando ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação” ou, ainda, a descoberta do que está por trás dos conteúdos evidentes “indo além dos conteúdos manifestos”.

2.6. Contextualizando nosso lócus de trabalho

Uma vez que o foco de investigação, de nosso trabalho, referiu-se às Instituições Federais de Ensino Superior, mais propriamente, àquelas localizadas no Estado de Minas Gerais, objetou-se nesse tópico apresentar, mesmo que brevemente, um pouco do histórico de constituição e atuação das três universidades federais do Estado de Minas Gerais, possibilitando a visualização de algumas de suas atividades realizadas, de seu quadro docente, bem como de sua estrutura.

Ressalta-se que as informações contidas neste capítulo, referentes ao histórico das Universidades que, por sua vez, farão parte de nossa pesquisa, são provenientes dos sites das respectivas universidades. Todavia, visando apresentar dados atualizados, no que se refere ao quadro docente das instituições supracitadas foram enviados e-mails aos setores responsáveis pelas universidades federais mineiras selecionadas.

2.6.1. A Universidade Federal de Viçosa

A Universidade Federal de Viçosa originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária - ESAV, criada pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922, do então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. A ESAV foi inaugurada em 28 de agosto de 1926, por seu idealizador Arthur Bernardes, que na época ocupava o cargo máximo de Presidente da República. Em 1927, foram iniciadas as atividades didáticas, com a instalação dos Cursos Fundamental e Médio e, no ano seguinte, do Curso Superior de Agricultura. Em 1932, foi a vez do Curso Superior de Veterinária. No período de sua criação, foi convidado por Arthur Bernardes, para organizar e dirigir a ESAV, o Prof. Peter Henry Rolfs. Também veio, a convite, o Engenheiro João Carlos Bello Lisboa para administrar os trabalhos de construção do estabelecimento (Fonte: www.ufv.br).

A Universidade Federal de Viçosa foi federalizada, em 15 de julho de 1969. Atualmente, mantém, além dos cursos de graduação e pós-graduação, o Colégio Universitário (Ensino Médio Geral), a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (Ensino Médio Técnico e Médio Geral), a Escola Estadual Effie Rolfs (Ensino Fundamental e Médio Geral), o Laboratório de Desenvolvimento Humano (4 a 6 anos) e, ainda, a Creche, que atende a crianças de 3 meses a 6 anos.

Referente ao quadro docente da Instituição, em questão, temos que esta tem contado com o trabalho de professores e pesquisadores estrangeiros de renome na comunidade científica, que colaboram com o seu corpo docente, ao mesmo tempo em que executa um programa de treinamento que mantém diversos profissionais se especializando no Exterior e no País. Assim, pertinente ao número de docentes da Universidade Federal de Viçosa, temos, então, atualmente, 966 professores em Regime Estatutário, oito em Regime CLT (Consolidação das Leis de Trabalho)¹³ e 56 docentes em contrato temporário, totalizando, assim, 1030 professores¹⁴.

¹³ Principal norma legislativa brasileira que se refere ao Direito do Trabalho e ao Direito Processual do Trabalho.

¹⁴ Informações obtidas por e-mail enviado ao Serviço de Movimentação e Registro da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Viçosa.

2.6.2. A Universidade Federal de Minas Gerais

Em Minas Gerais, a primeira instituição de nível superior - a Escola de Farmácia, de Ouro Preto - data de 1839. Em 1875, foi criada a Escola de Minas e, em 1892, já no período republicano, a antiga capital do Estado ganhou também a Faculdade de Direito. Em 1898, com a mudança da capital, a Faculdade de Direito é transferida para Belo Horizonte. Depois, em 1907, criou-se a Escola Livre de Odontologia e, quatro anos mais tarde, a Faculdade de Medicina e a Escola de Engenharia. E, em 1911, surgiu o curso de Farmácia, anexo à Escola Livre de Odontologia (Fonte: http://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml).

O nome atual - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - só foi adotado em 1965. À época da federalização, já estavam integradas à UFMG a Escola de Arquitetura e as faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas. Depois, como parte de sua expansão e diversificação, a Universidade incorporou e criou novas unidades e cursos. Surgiram então, sucessivamente, a Escola de Enfermagem (1950), a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório Mineiro de Música (1962) e as escolas de Biblioteconomia (1962), Belas-Artes (1963) e Educação Física (1969).

A UFMG é estabelecida como instituição de referência para o resto do país e, ainda, em contínua expansão, tendo sido criado nos últimos quatro anos cinco novos cursos, sendo eles: Agronomia (em Montes Claros), Artes Cênicas, Engenharia de Controle e Automação, Matemática Computacional, Fonoaudiologia e, mais recentemente, Nutrição. As oportunidades de ingresso crescem continuamente. Além de Belo Horizonte, o exame vestibular é agora realizado em doze cidades no interior do Estado - Conselheiro Lafaiete, Contagem, Coronel Fabriciano, Divinópolis, Governador Valadares, Juiz de Fora, Lavras, Montes Claros, Pouso Alegre, Sete Lagoas, Uberlândia e Viçosa.

Atualmente (titulação referente a 2008), o seu quadro docente é composto por professores Graduados: 69 (3%); Especialistas: 85 (3,6%); Mestres: 318 (13,4%); e Doutores: 1.904 (80%).

2.6.3. A Universidade Federal de Uberlândia

O primeiro momento desta história inicia-se nos anos de 1950, ocasião em que Uberlândia, em rápido crescimento econômico com impactos demográficos, culturais e políticos, começou a se projetar como pólo geo-educacional ao ver surgir e consolidar um forte anseio pela implantação de escolas e faculdades de ensino superior, capitaneado por intelectuais, políticos, proprietários rurais, loteadores urbanos, comerciantes e a Igreja, como parte do seu projeto desenvolvimentista. Contudo, o ensino superior chegou a Uberlândia não por meio da criação de uma universidade, tampouco de ações do poder público, mas por meio de cursos de graduação isolados ou de faculdades isoladas, cujas entidades mantenedoras eram famílias, instituições religiosas e comunitárias (Fonte: <http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>).

Tendo sido criada em 1969, a partir da fusão de faculdades isoladas, e federalizada em 1978, a UFU (Universidade Federal de Uberlândia) oferece, atualmente, 60 cursos de graduação, 23 de mestrado, 14 de doutorado, 30 cursos de especialização e 110 de extensão. Esta estrutura acadêmica está organizada em 28 Unidades Acadêmicas (Faculdades e Institutos) nas áreas de Ciências Biomédicas, de Ciências Exatas e de Ciências Humanas e Artes. Ressaltamos que uma das Unidades é a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, que funciona como campus avançado no município de Ituiutaba, desde 2006.

No que se refere ao quadro docente da Universidade Federal de Uberlândia, tem-se que este é composto por um universo de 1.417 professores, sendo 126 docentes Tecnólogos e 89 docentes Substitutos¹⁵, todos estes desenvolvendo suas atividades com base no compromisso da educação pública, gratuita e de qualidade.

¹⁵ Informações obtidas por e-mail enviado ao Diretor de Administração de Pessoal da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Uberlândia.

2.7. A operacionalização dos dados da Universidade Federal de Viçosa

2.7.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa: as formadoras¹⁶ da UAE

Consideramos significativo mencionar que as entrevistadas ao serem contatadas e questionadas sobre sua disponibilidade em participar da pesquisa dispuseram-se prontamente. Ressaltamos, ainda, que a opção pelo contato com as Técnicas que trabalharam na UAE se deu, primeiramente, pela crença na complementação e triangulação dos dados obtidos por meio do Levantamento Documental que originou o Histórico das ações desenvolvidas pela Unidade. Segue, abaixo, o perfil das formadoras da Unidade de Apoio Educacional.

Tabela 1 – Perfil das Técnicas Entrevistadas da Universidade Federal de Viçosa – Brasil - 2010

Entrevistado	Sexo	Formação Acadêmica	Titulação	Atuação Profissional	Ano de Ingresso como Técnica na UAE	Tempo de atuação na UAE	Atual atividade profissional
E1 ¹⁷	F	Pedagogia	Graduação	Técnica em Assuntos Educacionais	1979	de 1979 a 1998	Aposentada (realiza trabalhos filantrópicos)
E2	F	Pedagogia	Mestrado	Técnica em Assuntos Educacionais	1983	de 1983 a 1998	Docente de uma Faculdade e Orientadora Educacional
E3	F	Pedagogia	Mestrado	Técnica em Assuntos Educacionais	1980	de 1980 a 1994	Aposentada (trabalha com artesanato)

Fonte: Entrevista realizada com as Técnicas em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

A partir do exposto, apresentamos, inicialmente, aspectos referentes à formação acadêmico-profissional das entrevistadas, além do tempo de atuação na UAE. Temos, assim que, a primeira Técnica entrevistada formou-se em Pedagogia no ano de 1977 e

¹⁶ O termo “Formador” é aqui utilizado a fim de caracterizar aquele profissional da educação que se dedica à formação de seus pares. Nesta pesquisa trabalhamos com técnicas em assuntos educacionais, professores universitários e uma doutoranda.

¹⁷Visando resguardar a identidade dos entrevistados optou-se por chamá-los pelos códigos E1, E2 e E2 para nos referirmos às Técnicas em Assuntos Educacionais da UAE.

trabalhou na Unidade de Apoio Educacional de 1979 até janeiro de 1998. Durante estes anos de trabalho na referida Unidade, esteve como chefe nos anos de 1992 a 1998. Segundo ela, depois que se aposentou passou a se dedicar à realização de trabalhos voluntários.

De acordo com os relatos da entrevistada, antes de se formar, ela já trabalhava na UFV, como auxiliar administrativo, no Centro de Ciências Agrárias. Logo após a sua formatura, ela fez o pedido de transferência para a UAE e prestou concurso para Técnico em Assuntos Educacionais, lá permanecendo até a data já mencionada.

A segunda Técnica entrevistada formou-se, também, em Pedagogia pela UFV; todavia, no ano de 1975 e, no ano de 1983, ingressou na Unidade como Orientadora Educacional, se ausentando em 1987 para fazer Mestrado. Depois de ter concluído o Mestrado, trabalhou na UAE até 1998, quando se aposentou. Atualmente, trabalha como professora de Ensino Superior, em uma Faculdade Particular da cidade desenvolvendo, ainda, um trabalho de Orientação Educacional, na área de Escolha Profissional, em um Núcleo de Assessoria Educacional.

Semelhantemente às duas primeiras, a terceira Técnica em Assuntos Educacionais entrevistada formou-se, também, em Pedagogia pela UFV, no mesmo ano em que a primeira, ou seja, em 1977. Trabalhou como funcionária da referida instituição na Biblioteca e, posteriormente, no ano de 1980, ingressou na Unidade de Apoio Educacional. Ausentou-se no ano de 1984 para fazer Mestrado e ao concluí-lo trabalhou na UAE até 1994, quando se aposentou. Atualmente, realiza trabalhos filantrópicos e trabalha com artesanato.

2.7.2. Perfil dos sujeitos da pesquisa: os professores da UFV

De modo semelhante ao realizado, anteriormente, em relação às formadoras da UAE destacamos o perfil dos professores da Universidade Federal de Viçosa que foram entrevistados, codificando-os, a fim de resguardar, também, as suas identidades. Segue, abaixo, o perfil de nossos entrevistados.

Tabela 2 - Perfil dos Professores Entrevistados da Universidade Federal de Viçosa – Brasil – 2010

Entrevistado	Sexo	Local de trabalho	Formação Acadêmica	Titulação	Ano de Ingresso na Docência	Tempo de atuação na docência superior (UFV)
P1 ¹⁸	M	Departamento de Zootecnia	Medicina Veterinária	MS/DR	1992	1992 – Atual
P2	F	Departamento de Biologia Vegetal	Ciências Biológicas	MS/DR/PhD	1994	1994 – Atual

Fonte: Entrevista realizada com Professores da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

A partir de então, apresentamos os aspectos referentes à formação acadêmico-profissional dos entrevistados, além do tempo de atuação na docência superior.

O primeiro professor entrevistado (P1) formou-se em Medicina Veterinária no ano de 1974. De acordo com os relatos do entrevistado, logo após a sua formatura trabalhou por 19 anos em um Instituto Agrônomo de pesquisa que trabalha com pesquisa agropecuária. Possui pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e ingressou na carreira docente no Ensino Superior no ano de 1992 tendo sido a UFV a primeira e única instituição de ensino superior em que lecionou.

A segunda professora a ser entrevistada formou-se em Ciências Biológicas no ano de 1986, começou o Mestrado em 1989 e iniciou as suas atividades como docente universitária em 1994, quando ainda fazia o Doutorado. Concluiu o seu pós-doutoramento em 2007. De forma semelhante ao entrevistado anterior, a UFV também se constituiu como a primeira e única instituição de ensino superior em que lecionou.

¹⁸Visando, também, resguardar a identidade dos entrevistados optou-se por chamá-los por estes códigos para nos referirmos aos Professores entrevistados. Ressaltamos que esta prática se dará, igualmente, com os entrevistados das outras instituições, participantes da pesquisa.

2.8. A operacionalização dos dados da Universidade Federal de Minas Gerais

2.8.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa: uma formadora do GIZ

Buscando compreender o processo de aprendizagem profissional docente, no que se refere aos saberes que esses docentes (re) elaboram em ações de formação direcionadas ao desenvolvimento profissional de universidades federais, assim como realizado na Instituição anterior, destacamos o perfil dos entrevistados, codificando-os, a fim de resguardar, também, as suas identidades.

Apresentamos, inicialmente, as informações coletadas por meio da entrevista realizada com uma de nossas entrevistadas, sendo ela uma estudante de Doutorado da UFMG. Julgamos relevante o contato com a referida entrevistada uma vez que ela esteve presente desde o início dos trabalhos no GIZ participando ativamente da elaboração de sua proposta. Segue, abaixo, o perfil da referida entrevistada.

Tabela 3 - Perfil de uma das idealizadoras do GIZ da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil - 2010

Entrevistado	Sexo	Formação Acadêmica	Titulação	Ano de Ingresso no GIZ	Tempo de atuação no GIZ	Atual atividade profissional
E4	F	Pedagogia	MS	2008	2008 - Atual	Bolsista de Pós-Graduação da UFMG

Fonte: Entrevista realizada com a Bolsista de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Nossa entrevistada formou-se no Curso de Pedagogia da UFMG no ano de 2001, realizando, também, ali o seu Mestrado, na linha de Políticas Públicas, atualmente é estudante e bolsista de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, realizando o seu Doutorado na linha de Formação de Professores do Ensino Superior.

Trabalhou, por vários anos, como professora da Educação Básica em Escola Pública, Estadual, Municipal e como professora substituta na UFMG, na área de Didática, por cerca de um ano (de 2005 até final de 2006). Principiou, assim, o seu trabalho na parte de assessoria no Ensino Superior em uma época em que, segundo ela, tinha início na instituição supracitada o trabalho com os cursos à distância.

De acordo com nossa entrevistada, sua experiência com o Ensino Superior inicia-se neste momento, contudo com a estrutura de cursos à distância, juntamente com uma professora da Faculdade de Educação da UFMG que, por sua vez, trabalhava com Tecnologia em Educação à Distância.

Ainda no que se refere à sua experiência profissional, a mesma entrevistada nos apontou, também, que teve a oportunidade de prestar assessoria a vários cursos, como Química e Engenharia, cursos estes não só da UFMG, como também da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Ela afirmou que esse trabalho de organização de cursos no ensino superior teve início pela pós-graduação Lato Sensu, logo depois trabalharam com os cursos à distância da UFMG e, atualmente, está envolvida no trabalho com os cursos presenciais da instituição em destaque.

2.8.2. Perfil dos sujeitos da pesquisa: os professores da UFMG

Do mesmo modo como realizado nos momentos anteriores, atentando-se para nosso objeto de pesquisa, destacamos, também, o perfil dos professores entrevistados, codificando-os, a fim de resguardar, igualmente, suas identidades. Ressaltamos, assim, aspectos pertinentes à formação acadêmico-profissional dos professores, assim como o tempo de atuação na docência superior. Segue, portanto, o perfil dos entrevistados.

Tabela 4 - Perfil dos Professores Entrevistados da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil – 2010

Entrevistado	Sexo	Local de trabalho	Formação Acadêmica	Titulação	Ano de Ingresso na Docência	Tempo de atuação na docência superior (UFMG)
P3	F	Faculdade de Medicina	Farmácia (Bioquímica)	MS	2007	2009 -Atual
P4	F	Departamento de Produtos Farmacêuticos	Farmacêutica Industrial	DR	1983	1983 – Atual
P5	F	Faculdade de Letras (Núcleo de Libras)	Linguística Aplicada	PhD	1998	1998 - 2000 2007 – Atual

Fonte: Entrevista realizada com Professores da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

A terceira professora entrevistada é Farmacêutica – Bioquímica e Mestre em Ciências e Técnicas Nucleares pela UFMG, tendo ingressado na docência no Ensino Superior no ano de 2007. Ela é professora visitante, desde novembro de 2009, com contrato de um ano, dedicação parcial com regime de trabalho de 20 horas semanais. Além de lecionar na UFMG, também dá aulas em uma Faculdade na cidade de Belo Horizonte, para o Curso Superior de Tecnologia em Radiologia.

Nossa quarta entrevistada, por sua vez, é Farmacêutica Industrial e Doutora em Química. Ingressou na docência no ano de 1983, tendo como sua primeira experiência profissional ser docente de Ensino Superior, na UFMG. Atualmente, é professora do Departamento de Produtos Farmacêuticos da UFMG com regime de dedicação exclusiva, cumprindo 40h semanais.

Já a quinta professora entrevistada, possui formação em Linguística Aplicada e ingressou na docência no ano de 1998, tendo como local de sua primeira experiência docente uma instituição de Ensino Superior. Atualmente, é professora da UFMG, na Faculdade de Letras no Núcleo de Libras, em regime de Dedicação exclusiva (40h).

2.9. A operacionalização dos dados da Universidade Federal de Uberlândia

2.9.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa: os professores da UFU

Sempre atentos a nosso objeto de pesquisa, sendo ele o processo de aprendizagem docente de professores universitários, nos propusemos, neste ponto, a apontar o perfil dos professores entrevistados da Universidade Federal de Uberlândia, codificando-os, do mesmo modo como fizemos nas outras instituições, a fim de resguardar, também, as suas identidades.

Apontamos, assim, aspectos pertinentes à formação acadêmico-profissional dos professores investigados, como também o tempo de atuação na docência superior.

Julgamos relevante ressaltar, neste ponto, que a responsável pelo desenvolvimento das ações formativas realizadas na Universidade Federal de Uberlândia é, também, professora da referida instituição, justificando, assim, a sua inserção nesta tabela. Segue, abaixo, o referido perfil de nossos sujeitos da UFU.

Tabela 5 - Perfil dos Professores Entrevistados da Universidade Federal de Uberlândia – Brasil – 2010

Entrevistado	Sexo	Local de trabalho	Formação Acadêmica	Titulação	Ano de Ingresso na Docência	Tempo de atuação na docência superior (UFU)
P6 ¹⁹	F	Faculdade de Educação	Pedagogia	MS/DR	1994	2002 - Atual
P7	M	Faculdade de Medicina	Medicina	MS/DR	1986	1986 – Atual
P8	F	Área de Ciências Fisiológicas	Ciências Biológicas (Modalidade Médica – Biomedicina)	MS/DR	2005	2008 – Atual

Fonte: Entrevista realizada com Professores da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

As entrevistas que serão apresentadas, a seguir, foram realizadas com três professores da Universidade Federal de Uberlândia que, por sua vez, participaram como exemplo das ações propostas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP) e ainda participam, atualmente, das ações que vêm sendo desenvolvidas pertinentes ao desenvolvimento profissional de docentes na Faculdade de Medicina da UFU. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. O contato com estes professores se deu por intermédio da Professora 6 que me apontou os outros dois possíveis sujeitos de minha pesquisa, acreditando em suas contribuições por já conhecê-los. Sendo assim, logo após serem contatados, se dispuseram, prontamente, a participar da pesquisa.

Conforme se deu com as entrevistas anteriores, realizadas com os professores da UFV e UFMG acredita-se, do mesmo modo, que a contribuição destes professores à pesquisa reside na possibilidade de se alcançar os objetivos propostos, principalmente no que se refere à análise do processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos dos professores universitários, no âmbito dos programas institucionais de desenvolvimento profissional de universidades federais; à identificação da contribuição desses programas no processo de (re) elaboração de seus saberes pedagógicos e, ainda, à verificação de um ponto, também, essencial: saber se os professores participantes desses programas

¹⁹ Professora responsável pelas ações formativas desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia.

estabelecem a relação dos conteúdos trabalhados nos “cursos” com a prática docente, ou seja, se fazem a transposição desses saberes para as suas salas de aula e como o fazem.

A partir do exposto, apresentam-se, inicialmente, aspectos referentes à formação acadêmico-profissional dos entrevistados, além do tempo de atuação na docência superior.

A sexta professora entrevistada é formada em Pedagogia e possui, como especializações, o Mestrado e o Doutorado em Educação. Ingressou na carreira docente no ano de 1994 na docência em Educação Básica. Trabalhou com Educação Infantil e nos anos iniciais, também EJA (Educação de Jovens e Adultos). Na docência universitária, ingressou em 2002, como professora em uma instituição privada e também na UFU como professora substituta, depois de seis meses foi aprovada no concurso como professora do quadro permanente da Universidade Federal de Uberlândia.

Em seguida, temos nosso sétimo entrevistado que é formado em Medicina e leciona na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia. Possui como especializações o Mestrado e o Doutorado. Ingressou na carreira docente universitária no ano de 1986 já na UFU, após experiência profissional por mais de 20 anos como médico do Sistema Assistencial, além de haver trabalhado como professor de Cursinhos.

Nossa última entrevistada, também da área médica, porém, formada em Ciências Biológicas na Modalidade Médica – Biomedicina. Possui como especializações o Mestrado e o Doutorado, iniciou sua carreira como docente universitária no ano de 2005, em uma Universidade Particular por três anos e meio e, atualmente, como docente da UFU está desde 2008.

2.10. Procedimentos para a análise dos dados

Para este momento de nossa pesquisa nos baseamos, inicialmente, em Bogdan e Biklen (1994, p. 205), pois afirmam que a sistematização dos dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

As entrevistas foram realizadas com sete professores, sendo dois da Universidade Federal de Viçosa, três da UFMG e dois da UFU. Estes docentes participaram de alguma forma das ações de formação continuada realizadas nas referidas instituições. Destaca-se, neste sentido, que, até mesmo, a sexta professora entrevista apesar de ter afirmado que não participou, diretamente, das atividades propostas pelo GIZ contribuiu para a participação de outros docentes, uma vez que era coordenadora do Colegiado e incentivou a participação dos membros. As entrevistas foram, integralmente, transcritas.

Como possuíamos dois grupos de profissionais entrevistados houve a necessidade, primeiramente, de construirmos dois roteiros de entrevista (APÊNDICES 1 e 2) que visaram atendimento de questões pertinentes, por sua vez, a ambos os grupos. Relembramos que o primeiro grupo de profissionais foi composto pelos formadores dos professores do ensino superior (Técnicas em Assuntos Educacionais, uma Doutoranda e uma professora de uma das Instituições Federais de Ensino Superior) investigada e que estavam à frente da ação formativa por nós analisada. Já o segundo grupo de entrevistados foi composto, apenas, pelos professores das Universidades investigadas.

A fim de organizarmos os dados, tabulamos, primeiramente, as respostas dos entrevistados pertinentes ao perfil destes (nome, formação, função que executavam na Instituição, tempo de atuação nesta função etc.), em seguida, para permitir sua identificação futura cada um dos entrevistados recebeu um código, o que nos permitiu, por sua vez, uma melhor visibilidade dos sujeitos resguardando, assim, as suas identidades.

Em um segundo momento, fizemos o mesmo procedimento com as questões que tratavam da ação formativa desenvolvida na Instituição (ano de implantação, estrutura do serviço, órgão institucional a que ele estava ligado etc.).

No segundo grupo de entrevistados, as questões eram referentes à formação acadêmico-profissional dos professores, tempo de atuação na docência, à presença em seus currículos, durante a sua formação inicial ou pós-graduação de disciplina ou curso de sua

área de conhecimento específico (saberes disciplinares), da área pedagógica (saberes pedagógicos) ou, ainda, na área prática, que considera ter sido importante para o exercício do ensinar, dentre outras.

Após tabularmos todas as respostas, passamos para uma leitura que nos permitiu categorizar as respostas do roteiro de entrevistas de modo a nos facilitar sua análise. As questões que se aproximavam do mesmo assunto foram agrupadas por meio de aspectos que coincidiam nas falas dos entrevistados, sendo estas destacadas.

Uma vez que optamos por analisar os dados por meio da técnica de análise de conteúdo, organizamos as respostas obtidas em categorias que, por sua vez, foram construídas em função de nossas questões de pesquisa, assim como de nossos objetivos e, posteriormente, dispostas em um quadro. Ressaltamos, ainda, que tais categorias foram realçadas, no texto, em **negrito**.

No primeiro grupo de entrevistados, nossa categorização ficou organizada da seguinte maneira: 1) conteúdo formativo das ações analisadas; 2) evidências de melhora na qualidade do ensino em função do trabalho desenvolvido pelas ações de formação; 3) desafios enfrentados devido à realização desse tipo de trabalho na Instituição.

Pertinente, por sua vez, ao segundo grupo de entrevistados as categorias elencadas foram: 1) fonte social de aquisição do saber docente; 2) início das atividades de ensino dos entrevistados; 3) desafios enfrentados no exercício da docência universitária; 4) iniciativas consideradas importantes para enfrentar os desafios que surgem na docência; 5) iniciativas pessoais realizadas pelos docentes para o processo, contínuo, de sua formação profissional; 6) contribuição das ações formativas investigadas na (re) elaboração de seus saberes pedagógicos; 7) Relações estabelecidas entre o que se via nas ações investigadas com a prática docente cotidiana.

Como trabalhávamos com dois grupos de sujeitos, buscando facilitar a visualização dos dados pelo leitor, optamos por discutir as categorias eleitas em grandes temas divididos, também, em duas partes. Na primeira parte, relatamos a ótica das formadoras, responsáveis pela formação dos docentes universitários, acerca das ações formativas por elas desenvolvidas, abarcando as questões assinaladas acima. Já na segunda parte apresentamos a ótica dos professores universitários que participaram de algum modo, das referidas ações de formação, desenvolvidas nas Instituições investigadas.

CAPÍTULO III

3. UM POUCO DO HISTÓRICO DAS AÇÕES FORMATIVAS ENCONTRADAS

Uma vez que apresentamos os perfis de nossos entrevistados, assim como os procedimentos que utilizamos para a análise dos dados, nos detivemos, neste ponto, a expor os dados referentes ao Histórico de constituição, assim como de atuação das Unidades de Análises investigadas, sendo elas a Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, por fim, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

3.1. A Unidade de Apoio Educacional: “ação formativa” para docentes na Universidade Federal de Viçosa

A análise do processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente dos saberes que esses docentes vão elaborando e/ou (re) elaborando em programas institucionais de desenvolvimento profissional nos levou a refletir sobre o trabalho que foi desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa, pela Unidade de Apoio Educacional (UAE), por mais de 20 anos.

Ressaltamos que o levantamento documental foi realizado nos Arquivos da UAE que, por sua vez, continham os Relatórios, Boletins e Projetos da referida Unidade, sendo possível evidenciar o planejamento, assim como as ações formativas por ela desenvolvidas durante o período em que esteve em atividade. Esses arquivos foram disponibilizados para consulta pela Pró-Reitoria de Ensino da UFV, e eram referentes ao ano de 1979 e aos anos de 1982 a 1997.

A partir destas considerações iniciais, temos, então, que aos 29 dias do mês de maio de 1974, por meio da Portaria n^o. 208/74, iniciava-se, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Unidade de Apoio Educacional (UAE), inicialmente conhecida como Unidade de Apoio Didático (UAD) tendo, à frente desse projeto a Prof^a. Maria Pompéia Jannuzzi de Oliveira. Sua sede inicial foi o Departamento de Educação da, então, Escola Superior de Ciências Domésticas (ESCD). Ressaltamos, ainda, que até 1982 a Unidade de Apoio

Didático esteve ligada à Reitoria e, a partir deste ano, vinculou-se à Pró-Reitoria Acadêmica.

De acordo com o Relatório das atividades da UAD de 1979, a referida Unidade iniciou, efetivamente, os seus trabalhos no mês de setembro do ano citado, tendo realizado algumas atividades, como: Cursos de Técnicas de Estudo para estudantes da UFV, cursos para professores da UFV, com frequência total de 106 professores. Sendo distribuídos da seguinte forma: cursos sobre “Dinâmica de Grupo (26 participantes)”;

cursos sobre “Avaliação da Aprendizagem I – Objetivos Educacionais (14 participantes)”;

2 cursos sobre “Avaliação da Aprendizagem II – Instrumentos de Avaliação (13 participantes)”;

curso sobre “Filosofia da Ciência (32 participantes)”;

e curso sobre os “Fundamentos Filosóficos da Educação (21 participantes)”.

Segundo, ainda, o mesmo Relatório, os cursos oferecidos pela referida Unidade tinham os seguintes objetivos: “I – **oferecer** aos professores a **oportunidade de um debate** com especialistas sobre as mais recentes teorias da Educação, do Ensino e da Aprendizagem, dando-se ênfase à necessidade de que todo esforço de melhoria do ensino se assente sobre sólida base teórico-crítica; II – **colocar em contato, professores de diversos departamentos**, buscando promover um cotejo entre os diferentes modos de pensar próprios de cada especialidade e, também, entre as diversas concepções existentes sobre o que é ensinar e sobre o papel do professor; e III – **apresentar**, demonstrando seu emprego, **modernas tecnologias educacionais**, insistindo-se sempre na importância de que sua utilização seja precedida de pré-opções teóricas e do pré-estabelecimento explícito de objetivos educacionais consistentes com elas” (Grifos nossos).

Entretanto, apesar destas ações desenvolvidas, de acordo com o Relatório das atividades da Unidade de Apoio Didático, referente ao ano de 1982, este serviço de apoio educacional não teve continuidade em termos da denominação, funcionando ora como Unidade de Apoio Didático, ora como Unidade de Apoio Pedagógico, conforme ofício da coordenadora Maria Pompéia Jannuzzi à Prof^a Maria das Dores de Carvalho Ferreira, Diretora da ESCD.

Destacamos, ainda, no referido Relatório a fala da responsável pela Unidade de Apoio Educacional do ano de 1982, em que afirma que esta

divergência de nomes também é sentida quando o projeto e orçamento da 1^a Unidade de Apoio Didático, exercício de 1974, refere-se à necessidade de se instalar na UFV um Centro de Estudos e de Apoio Pedagógico, onde as

estratégias iniciadas seriam implantadas através de Micro-Projetos de instalação e funcionamento da Unidade de Apoio Didático. Neste contexto, as Unidades de Apoio Didático seriam as células iniciais para a posterior organização do 'Centro de Estudos e Apoio Pedagógico'.

Diante de tal realidade, no “dia 09 de abril de 1979 (portaria nº 280/79), o Reitor Paulo Mário Del Giudice, considerando a necessidade de dinamizar a utilização racional e eficiente dos modernos recursos da tecnologia educacional, designou o Prof. Guy Capdeville para reestruturar e dirigir a Unidade de Apoio Didático, com vistas ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem” (Fonte: Relatório das atividades da Unidade de Apoio Didático referentes ao ano de 1982).

Buscando realizar esta reestruturação já solicitada pelo Magnífico Reitor, Prof. Paulo Mário Del Giudice, e agora solicitada pela Pró-Reitoria Acadêmica é que a UAD apresentou uma proposta de Regimento Interno como uma forma de garantir a continuidade e sequência dos trabalhos realizados por este serviço – dentro de seus objetivos, finalidades e metas no campo educacional – face às mudanças normais de administração do órgão, no decorrer dos tempos e, concomitantemente, definir a situação legal do órgão dentro da estrutura da Universidade Federal de Viçosa.

De acordo com os dados levantados, podemos verificar que a Unidade de Apoio Didático, em função de seu próprio nome, teve formada na UFV, por certo tempo, o conceito de um local para empréstimo de retroprojetores, assim como para se elaborar transparências. Ressaltamos que estas atividades, mesmo sendo relevantes, não justificariam, por si só, a sustentação de toda uma estrutura de apoio educacional na universidade. Visando, então, ao encerramento dessa imagem foi sugerida aos órgãos superiores a denominação Núcleo de Apoio Educacional.

Em meio a este contexto de modificações, vimos que o ano de 1983 destacou-se por uma característica principal, ou seja, pela realização de trabalhos que visaram à total reestruturação do órgão, mediante o diagnóstico realizado a partir de setembro de 1982. Outro passo importante para a consolidação da UAE foi a aquisição do espaço físico necessário para a instalação do órgão, contando assim com a seguinte estrutura e organização:

1. Edifício Arthur da Silva Bernardes (Subsolo)
 - a. Chefia
 - b. Setor de Expediente
 - c. Área de Assessoramento e Assistência Psicopedagógica
 - Assessoramento pedagógico;
 - Orientação educacional;
 - Projetos de pesquisa e ação educacional.
 - d. Desenho
 - e. Confeção de Transferências
2. Pavilhão de Aula – PVA – Sala 220
 - a. Área de Tecnologia de Audiovisuais
 - Empréstimo e operação de equipamentos audiovisuais
3. Centro de Vivência – Sala 17
 - a. Setor de Sonorização;
 - b. “Studio” de Gravação.

Ressalta-se, ainda, que na área de recursos humanos, conseguiu-se organizar um quadro de servidores, que, distribuídos nas áreas de trabalho, tinham função bem definidas:

- 01 Chefe (Professor designado pelo Reitor);
- 01 secretário executivo (sem designação oficial);
- 09 técnicos de nível superior:
 - 03 na Área de Assessoramento Pedagógico e Tecnologia de Audiovisuais;
 - 03 na Área de Orientação Educacional;
 - 03 na Área de Projetos Educacionais.
- 04 datilógrafos (serviços de secretaria e de confecção de transparências);
- 03 desenhistas;
- 04 operadores de equipamentos audiovisuais;
- 02 operadores de equipamentos de som e do “Studio” de gravação;
- 01 contínuo.

Referente a seus objetivos, tendo como fonte o relatório do ano de 1985, a UAE “visava prestar assistência pedagógica à Comunidade Acadêmica da UFV, assim como a outros interessados dentro do Programa de Integração Comunidade/Ensino Básico”.

Segundo os registros da Unidade, pertinentes ao referido ano, para atingir seus objetivos, a UAE firmou-se como um “Centro Pedagógico” de apoio e sustentação para as atividades acadêmicas que visassem à melhoria do processo ensino-aprendizagem na Instituição, integrando, na época, duas áreas básicas: “Psicopedagógica” e “Tecnologia de Audiovisuais”.

Na área “Psicopedagógica”, foram realizados os seguintes trabalhos: Orientação educacional, Assessoramento pedagógico, elaboração, execução e avaliação de Projetos Educacionais junto ao Departamento e/ou Órgãos da UFV, Seminários, Cursos de Extensão e Integração Universidade/Ensino Básico. Já na área de “Tecnologia de Audiovisuais”, os serviços realizados foram: confecção de transparências, confecção de cartazes, murais, álbuns seriados e ilustrações para fins didáticos, empréstimos e operação de equipamentos audiovisuais, como retroprojetores e projetor de slides e, ainda, sonorização e gravação. Estes empréstimos de equipamentos, assim como o assessoramento em sua utilização, eram efetuados a todos os professores que o solicitavam.

A UAE foi, também, responsável pela Coordenação do Boletim UFV- Debate Ciência, Tecnologia, Educação, publicação esta aberta a toda comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos especializados), com o seu primeiro número editado em 1983. Destacamos que o seu principal objetivo era envolver a comunidade universitária, permitindo a troca de ideias e de experiências científicas, tecnológicas e educacionais, realizadas no ‘campus’ universitário ou em outras localidades.

Dando continuidade à explanação e discussão acerca do material que nos foi disponibilizado, evidenciamos, ainda, outras ações realizadas pela Unidade de Apoio Educacional, tendo sido destacadas as seguintes:

- Assessoramento pedagógico: foram assessorados estudantes e professores em questões que dizem respeito à avaliação de curso, apresentação de seminário na pós-graduação e preparação de aula para concurso público para carreira docente;
- Apoio na organização do curso de Leitura Dinâmica;
- Avaliação de cursos;
- Elaboração de projetos;

- Proposta de criação de um mecanismo de acompanhamento sistemático e avaliação de disciplinas na UFV (coordenação) – Ressalta-se que as avaliações dos cursos e dos docentes eram também de responsabilidade da UAE e que estas eram realizadas, manualmente, por meio de questionários. Os questionários que seriam respondidos pelos estudantes eram aplicados por professores que não aqueles responsáveis pela disciplina a ser avaliada;
- Assessoria à Universidade Federal de Uberlândia;
- Aperfeiçoamento pedagógico aos professores recém-admitidos na UFV;
- I Ciclo de estudos sobre a prática pedagógica do professor universitário (50 participantes);
- Grupos de estudos sobre Alternativas Metodológicas, encontros semanais, de setembro a dezembro;
- Acompanhamento de disciplinas (9 professores);
- Acompanhamento de questões curriculares (19 participantes);
- Encontros pedagógicos sobre avaliação da aprendizagem (para professores da UFV – 15 participantes);
- Coordenação da Revista Ciência em foco e UFV – Debate;
- Desenvolvimento de pesquisa;
- Organização de número especial da Revista UFV - Debate com trabalhos apresentados nos Seminários: Práticas de sala de aula – relatos de experiência. Estes seminários foram realizados em 1994 e contaram com a participação de professores de diversos departamentos.

Consideramos relevante destacar, ainda, a estrutura da UAE na área de recursos humanos. De acordo com o Ante-Projeto de Regimento da Unidade de 1990, no mês de dezembro do referido ano, havia 11 (onze) Técnicos de Nível Superior, sendo 10 (dez) pedagogos e 1 (um) psicólogo. Naquele momento, ainda, 02 (dois) técnicos cursavam mestrado e 1 (um) deles, o doutorado. Segue, abaixo, a formação dos Técnicos:

- 03 (três) mestres;
- 04 (quatro) especialistas (Pós-Graduação Lato Sensu);
- 04 (quatro) graduados.

Destacamos, neste ponto, que apesar de constar no site da Pró-Reitoria de Ensino (Divisão de Assuntos Especiais – órgão da referida pró-reitoria) da UFV que a Unidade de Apoio Educacional existiu na referida Instituição no período de 1974 a 1995, foram encontrados documentos referentes, ainda, aos anos 1996, 1997 e 1998.

Mesmo não tendo sido encontrado nenhum documento que datasse a extinção da UAE, em um dos documentos analisados (Relatório da Semana de Capacitação Docente de 16 a 19 de novembro de 1998) foi mencionada a aposentaria do quadro pedagógico da UAE. Devido a este fato, foi preciso que a Pró-Reitoria de Ensino auxiliasse na realização da referida semana, com a colaboração de alguns professores que estavam, por sua vez, sob a coordenação de uma Assistente Técnica.

Corroborando a afirmativa acima, temos, ainda, a fala de uma ex-funcionária técnica da UAE em que considerou que a inatividade da Unidade supracitada foi decorrente da aposentadoria do quadro de profissionais técnicos em assuntos educacionais, além, ainda, da aprovação de outros profissionais da UAE em concursos públicos. Outro fator que, segundo nossa entrevistada, pode ter favorecido a desativação da UAE refere-se à inexistência, por longos períodos, de concursos públicos para técnicos educacionais, fazendo com que a referida Unidade permanecesse desativada, o que, por sua vez, não quer dizer extinta.

Por fim, a partir do levantamento documental realizado, evidenciando o histórico de formação, bem como de atuação da Unidade de Apoio Educacional e considerando a sua extensão, destacamos a fala do professor Guy Capdeville como uma fala representativa para expressar o trabalho desenvolvido pela referida Unidade. O professor, em questão, afirmou que por acreditar

que mudanças nos hábitos docentes só se operam lentamente, a partir de prévio autoconvencimento de sua conveniência, oportunidade e eficácia, os cursos da Unidade de Apoio Didático esperam ter efeito multiplicador, atingindo aos demais professores, através dos que os frequentam, em conversas e debates sobre os temas tratados, dentro e fora dos Departamentos (GUY CAPDEVILLE, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1979).

Sendo assim, a partir do levantamento documental realizado acerca do Histórico da Unidade de Apoio Educacional da UFV, assim como de suas ações propostas e desenvolvidas, buscamos dar visibilidade a este trabalho, por considerá-lo relevante à nossa pesquisa, uma vez que, que foi realizado por mais de 20 anos na referida instituição.

No que se refere ao objetivo proposto pela Unidade de Apoio Educacional, sendo este “prestar assistência pedagógica à Comunidade Acadêmica da UFV, assim como a outros interessados dentro do Programa de Integração Comunidade/Ensino Básico” vimos que o mesmo encontrou-se afinado com as ações propostas e implementadas, em forma de cursos, oferecidos pelos profissionais da UAE, e se constituíram em relevantes iniciativas direcionadas à prática profissional dos docentes universitários.

Este olhar positivo com relação às ações propostas pela referida Unidade poderá ser mais bem visualizado por meio das falas de nossas entrevistadas que, por sua vez, complementarão as informações levantadas por meio dos documentos.

Ainda nesta perspectiva, compreendemos que a UFV, através da Unidade de Apoio Educacional, demonstrou evidências de seu interesse com o atendimento das necessidades da comunidade acadêmica no que compete, especificamente, no caso dos professores, à sua formação continuada.

Buscando dar continuidade à referida formação de seus docentes, atualmente, a Universidade Federal de Viçosa, por meio da Diretoria de Programas Especiais, órgão da Pró-Reitoria de Ensino vem buscando dar atenção ao artigo 09 da Resolução nº02/95, do Conselho Universitário (CONSU), que prevê “treinamento específico para o docente que, ao ser nomeado, não comprovar experiência de, no mínimo, dois anos consecutivos de magistério, no nível para o qual prestou concurso”.

Ressaltamos, porém, que as atividades propostas pela Diretoria supracitada, apesar de irem ao encontro, especificamente, das necessidades dos docentes recém-contratados, que não possuem experiência comprovada no exercício do magistério superior, conforme resolução acima, busca de maneira geral, dar atendimento didático-pedagógico a todos os docentes da referida Instituição, independente se estes se encontram no início, meio ou final de sua carreira profissional docente.

Em um próximo momento, pretendemos explorar os depoimentos das Técnicas em Assuntos Educacionais e dos professores que, respectivamente, trabalharam e participaram de algumas das atividades promovidas pela Unidade de Apoio Educacional. Buscamos, assim, evidenciar sob a ótica desse grupo de profissionais como ocorria o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos de docentes universitários, além de levantar as possíveis contribuições da referida Unidade neste processo.

3.2. A Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior: “ação formativa” para docentes na Universidade Federal de Minas Gerais

Uma vez que apresentamos a ação de formação desenvolvida na Universidade Federal de Viçosa, tendo como foco o nosso objeto de estudo, julgamos também relevante dar visibilidade às ações que vêm sendo desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no tocante ao desenvolvimento profissional de seus docentes.

Destaca-se, inicialmente, que tivemos acesso às informações que serão aqui apresentadas por meio do levantamento de documentos disponíveis acerca do GIZ – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior, da homepage da referida Rede, no seguinte endereço virtual www.ufmg.br/giz – assim como, a partir de informações coletadas por meio de uma entrevista realizada com uma das idealizadoras da proposta que, por sua vez, se dispôs a participar de nosso trabalho.

Apresenta-se, assim, a Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior (GIZ) que, de acordo com os documentos levantados, foi planejada em função das novas demandas do ensino universitário na UFMG diante da expansão de vagas, da reestruturação curricular e da apropriação e desenvolvimento de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem.

Quando questionada sobre as razões pelas quais este trabalho foi, assim, denominado, nossa entrevistada afirmou:

O nome Giz é uma marca criada e tem relação com o giz do quadro negro como tecnologia para o ensino. Como o Reuni trazia como ideia inicial um setor de implementação de tecnologias e metodologias, buscamos recuperar o sentido da tecnologia no ensino, sendo o giz uma das mais conhecidas e disseminadas. Contudo, o sobrenome do Giz é Rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior, no qual buscamos ampliar o conceito de ensino para além de metodologia e tecnologia, entendendo que acreditamos no potencial do docente em rede como possibilidade de recriar o ensino, mais do que na inserção de tecnologias ou metodologias, que muito facilmente se configura como um tecnicismo. Principalmente no contexto do ensino superior, em que os professores não possuem formação pedagógica, a ideia do percurso é inicialmente colocar os docentes em rede virtual trocando experiências, e a partir dessa sistematização, constituirmos uma rede permanente de trocas, aberta e com configurações advindas do próprio grupo. Concretamente, esperamos que a partir de agora esses professores sejam colaboradores e constituam a rede por meio de compartilhamento de objetos de aprendizagem, promoção de oficinas para os demais colegas, ações educativas de reorganização dos cursos, desenvolvimento de projetos de ensino, etc. (E4).

Conforme informações presentes no site anteriormente referido, “esse trabalho considera as diferentes áreas de conhecimento, as especificidades dos contextos educativos para a formulação de propostas inovadoras e garante uma postura investigativa que identifica as mediações a serem incorporadas”. Desta forma, buscou-se programar novas metodologias de ensino aprendizagem e novas tecnologias que, por sua vez, viessem a garantir de forma contextualizada a melhoria da qualidade de ensino.

De acordo, ainda, com informações colhidas no mesmo endereço eletrônico, apresentam-se, abaixo, algumas das pautas do trabalho, dentro de um projeto de integração de ferramentas e gestão dos processos de planejamento de disciplinas dos professores universitários da UFMG:

- Desenvolvimento de ferramenta especializada;
- Utilização do mapa conceitual²⁰.
- Gestão de conteúdo;
- Integração com o Moodle²¹;
- Análise pedagógica;
- Orientação e documentação integrada com vídeos;
- Produção de objetos de aprendizagem digitais.

Segundo o endereço eletrônico já citado, o trabalho do GIZ efetiva-se por meio de uma ação multidisciplinar, promovendo a interlocução entre professores das diferentes áreas do conhecimento, profissionais da área pedagógica e tecnológica. Suas ações priorizam a articulação institucional com outros setores da Universidade de modo a promover a conexão de saberes já existentes, e a constituição de uma rede colaborativa de práticas de ensino superior.

Somando-se a estas afirmativas, temos, ainda, as considerações de nossa entrevistada que aponta o GIZ como uma instância da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que, após uma reestruturação administrativa criou quatro diretorias, sendo elas: a Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior (GIZ) que é voltada para a formação e prática do ensino superior, a Diretoria que trata do setor de bolsas, outra

²⁰ Segundo nossa entrevista, para desenvolver os mapas conceituais foram utilizados softwares como c-map tools, x-mind etc.

²¹ O Moodle constitui-se em um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual (fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>).

pertinente à Educação à Distância e, por fim, a Diretoria que se refere às questões administrativas - pedagógicas mais amplas.

Segundo a mesma entrevistada, essas quatro instâncias da PROGRAD reúnem-se para poder definir as ações em conjunto. Destacamos, neste ponto, que o GIZ promove um curso de formação continuada de caráter semipresencial que, por sua vez, é alvo de nossa atenção.

Ainda no que se refere à caracterização do referido trabalho temos que o GIZ objetiva o aprimoramento das metodologias de ensino superior por meio de novas tecnologias, possibilitando a reflexão contínua da prática docente. Referente à sua estrutura, temos que este possui formato semipresencial, com carga horária de 60h/aula e duração de dois meses. No ano de 2010, o curso foi realizado nos meses de outubro e novembro.

Ressaltamos que o início do curso, neste ano, se deu no dia 01 de Outubro com uma aula presencial no auditório da Reitoria da UFMG, às 14h, aula na qual a pesquisadora teve a oportunidade de estar presente e que foi marcada por, aproximadamente, 100 docentes da instituição supracitada.

Durante a entrada dos professores e demais participantes no auditório da Reitoria, foram-lhes entregue uma pasta contendo informações referentes à estrutura do GIZ, uma proposta de percurso formativo, assim como as datas das próximas atividades.

Quanto ao objetivo geral do GIZ, o mesmo documento apontou: “discutir os desafios e perspectivas da educação superior, visando identificar e promover as habilidades necessárias para que o docente amplie e consolide sua competência didática na docência do ensino superior”. Já concernente a seus objetivos específicos, tem-se:

- Planejar, (re) elaborar e (re) estruturar Planos de Ensino a partir da Matriz Curricular e do Projeto Político Pedagógico do Curso;
- Conhecer experiências docentes já consolidadas na universidade, aprimorando sua própria prática;
- Conhecer metodologias ativas e seu potencial de aplicação;
- Dialogar, refletir e aprimorar a aplicação de conhecimentos didático-pedagógicos: estratégias avaliativas e de ensino-aprendizagem, mediações pedagógicas etc.;

- Potencializar conhecimentos e a aplicação de tecnologias educacionais: softwares de apoio, repositório²², ambientes virtuais, blogs e outros;
- Conhecer, produzir e analisar objetos de aprendizagem (OAs);
- Proporcionar formas de aprendizagem autônomas e colaborativas.

Ressaltamos, ainda, que são contemplados na ementa do curso a “Docência Universitária e o processo de ensino aprendizagem. Planejamento e prática do ensino. Avaliação da aprendizagem. Uso de tecnologias no ensino”.

Segundo as informações coletadas por meio de nossa entrevistada, o foco do GIZ era implementar tecnologias e metodologias no Ensino Superior, visando atender ao que consta no Programa REUNI²³, uma vez que a UFMG havia aderido a este programa. A proposta da referida instituição era criar um núcleo de implementação e promoção da formação de professores. Estes eram, então, os dois focos do GIZ e, em cima disso, foi-se desenhando a proposta, que segundo nossa entrevistada, está “entrando na maturidade”, uma vez que tal proposta implica, também, na aquisição dos espaços físicos.

Sendo assim, visando atender a estes objetivos de acordo, ainda, com a mesma entrevistada, o GIZ iniciou suas atividades, no que se refere à sua organização, no ano de 2008, tendo à sua frente uma professora da Faculdade de Educação da UFMG.

De acordo com nossa entrevistada, o fato de ela já haver trabalhado com a referida professora em momentos anteriores, tais como, em ações de assessoria a cursos à distância na própria UFMG e em outras instituições, foi determinante para que ela viesse integrar a equipe de trabalho do GIZ passando, por sua vez, a assessorar e coordenar as ações propostas.

Foi ainda destacado na fala de nossa entrevistada que devido ao fato de a UFMG possuir um campus em Montes Claros com seis cursos, buscou-se o atendimento das necessidades pedagógicas dos professores, ali situados, transferindo um pedagogo da referida instituição para tentar, assim, mediar a assessoria pedagógica entre estes docentes.

²² De acordo com informações coletadas na página do GIZ, o repositório desenvolvido em parceria pelo **Giz** e LCC tem como objetivo viabilizar a formação de uma rede colaborativa entre os professores da **UFMG** disponibilizando objetos e situações de ensino aprendizagem que favoreçam a melhoria das práticas de ensino superior (fonte: www.ufmg.br/giz).

²³ Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Destacamos, ainda, que o GIZ oferece formação não apenas aos professores, mas possui, também, ações que visam ao atendimento dos estudantes da instituição supracitada. No entanto, em função do foco de nosso trabalho que, por sua vez, direciona-se aos docentes universitários, apontaremos apenas os aspectos concernentes à formação continuada destes professores sem nos determos à formação que vem sendo realizada com os estudantes da instituição já referendada.

Nossa entrevistada afirmou, ainda, que as atividades propostas pelo GIZ não foram pensadas no sentido de atender, apenas, às necessidades dos docentes recém-contratados da UFMG, pretendendo de maneira geral, atender às demandas de todos os docentes da referida Instituição, independente se estes se encontram no início, meio ou final de sua carreira profissional docente.

Pertinente à dinâmica de funcionamento do trabalho realizado pelo GIZ com os professores da UFMG, foi-nos informado que tal dinâmica se dá durante dois meses em que é oferecido, semanalmente, um grupo de atividades que serão apresentadas a seguir.

A cada semana, uma atividade formativa é proposta realizando-se, inicialmente, o atendimento individual dos professores que se inscreveram no curso a quem são apresentadas propostas de um percurso formativo²⁴, com várias atividades, como por exemplo, um fórum, num ambiente virtual. Neste fórum, o docente tem a oportunidade de escolher o assunto de seu interesse, ou seja, uma formação que o docente compreenda que vá ao encontro de suas necessidades formativas, como, por exemplo, um fórum acerca da avaliação.

Este atendimento individualizado consiste em ouvir o professor sobre a sua prática pedagógica e estabelecer com ele um percurso que deseja realizar. A partir de então, a cada semana são promovidas ações presenciais e virtuais como, por exemplo, as oficinas de construção de mapa conceitual, oficinas de avaliação da aprendizagem, oficinas sobre uso do ambiente virtual de aprendizagem, oficina de produção de Blog, fórum de discussão virtual, análises de experiências docentes registradas em vídeos, e análise de objetos de aprendizagem disponíveis no repositório da UFMG. O professor marca essas atividades em um formulário; em seguida, cada grupo de professores, separado por área, participa das

²⁴ Segundo a entrevistada, o trabalho desenvolvido pelo GIZ vem passando por modificações no que se refere ao modelo de formação proposto, ou seja, ao invés de visar à elaboração de cursos a ser realizados, separadamente, a proposta é instituir percursos formativos, por meio de formações mais abertas em que o professor tem a oportunidade de participar da construção de seu processo formativo.

ações de acordo com a escolha efetuada. Dentre estas ações de formação, encontram-se seminários, palestras, aulas, oficinas de tecnologias e metodologias etc.

Ao final desta formação, o professor realiza um trabalho, como uma proposta de reordenação de sua prática pedagógica, de criação de uma atividade que passa a ser o seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

Segundo nossa entrevistada, o trabalho desenvolvido com o professor, pelo GIZ, visa à formação deste docente, assim, um dos modos de se evidenciar os resultados dessa formação é por meio deste trabalho proposto ao final da assessoria pedagógica prestada e que foi denominado pela entrevistada de TCC. Conforme a entrevistada, em questão, este trabalho traz em si uma intencionalidade, sendo esta a modificação da prática pedagógica do professor a partir, inicialmente, do que se tem de diagnóstico levando o docente a tomar consciência dessa modificação.

De acordo, ainda, com a entrevistada, os responsáveis por esta formação docente têm a pretensão de que este percurso formativo seja transformado, futuramente, em um curso de pós-graduação Lato sensu.

No que se refere às primeiras experiências desenvolvidas pelo GIZ, temos que estas se deram, inicialmente, com estudantes de pós-graduação em 2008, sendo que no ano de 2009 começaram com uma turma exclusiva de professores de um curso da área da saúde da UFMG. Segundo nossa entrevistada, no corrente ano já houve outra turma mista de professores. Ela destacou, ainda, que toda vez que são abertas as inscrições, em uma semana, a demanda é imensa devido ao grande número de professores na instituição, cerca de 2500 docentes, entre novos e antigos, assim como pelo interesse dos mesmos pela formação continuada. Conforme o relato da entrevistada no último curso oferecido, em uma semana da realização das inscrições, houve 180 pessoas inscritas para um curso que oferecia 120 vagas.

O GIZ auxilia, ainda, no desenvolvimento de projetos aprovados pelos editais da PROGRAD para incentivo a projetos de ensino fornecendo assessoria pedagógica aos professores que assim o solicitarem. Atendem, assim, a demandas, do curso ou do professor.

Para além das demandas espontâneas, o GIZ tem como foco sistematizar assessoria nos cursos novos criados pelo REUNI, sendo que nestes, são implementadas as ações de promoção de uma proposta curricular diferenciada por meio da leitura, planejamento e sistematização do mapa conceitual do curso e seus referenciais curriculares na organização

do curso, e ainda, de maneira articulada, busca-se a produção do Portfólio Digital dos estudantes. O GIZ distribui anualmente um pen-drive para todos os estudantes que ingressam nos cursos novos e orienta-os juntamente com os professores do curso, a produzirem seus portfólios de aprendizagem. Esta produção é articulada em uma disciplina integradora, na qual semestralmente os estudantes apresentam suas produções.

Por fim, nossa entrevistada apesar de reconhecer a relevância do trabalho desenvolvido pelo GIZ com os docentes da UFMG, no que tange à possibilidade de reorganização da prática pedagógica universitária, assim como para a formação dos estudantes, nos apontou alguns desafios concernentes ao desenvolvimento deste tipo de trabalho na UFMG.

Os desafios apontados pela entrevistada referem-se à ausência de formação do pedagogo para trabalhar com o ensino superior. Segundo ela, a carência de um profissional que possua um perfil para trabalhar com os professores universitários é um fator que dificulta o desenvolvimento das ações propostas pelo GIZ. Ela compreende, ainda, que outros desafios são decorrentes destes; uma vez que, em função da grande extensão da UFMG, seria necessário um número bem maior de profissionais atuando no GIZ, além de um espaço mais amplo para o atendimento da demanda existente.

Por meio da apresentação do histórico de criação e desenvolvimento do GIZ, fez-se o exercício de se evidenciar algumas de suas ações no que se refere, principalmente, à formação continuada dos professores da referida instituição. Professores estes, iniciantes no magistério superior ou mesmo aqueles docentes já em exercício há mais tempo.

Sendo assim, a partir destas exposições e segundo a mesma entrevistada, a referida Rede possui uma ação de formação muito mais ampla do que a de um curso, apenas, sendo compreendida como um percurso, em que o professor o constrói em meio a todo este processo.

3.3. O Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor: “ação formativa” para docentes na Universidade Federal de Uberlândia

Considerando que o objeto de estudo deste trabalho refere-se ao processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente aos saberes que esses docentes vão elaborando e/ou reelaborando em programas institucionais de desenvolvimento profissional julgamos, ainda, relevante para esta pesquisa apreciar também, o trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Buscamos, por meio da apresentação da proposta de formação, em questão, bem como de seu desenvolvimento, evidenciar as ações referentes, principalmente, à formação continuada dos professores da referida instituição. Ressaltamos que a exposição do trabalho, que foi e é desenvolvido pela UFU, foi realizada por meio da análise de documentos de arquivo, fornecidos pela própria idealizadora da proposta.

Segundo informações de uma Professora da UFU, o projeto de criação do NAPP (Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor) nasceu próximo à conclusão de seu Doutorado que, a partir da análise de seus dados de pesquisa, constatou uma lacuna existente no que se refere à formação pedagógica dos docentes da UFU.

A partir de então, a professora, supracitada, elaborou um projeto de criação do NAPP, apresentando-o em seguida à gestão responsável, que o aprovou. Segundo a mesma professora, o objetivo do NAPP era “trabalhar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores da UFU”.

A criação do NAPP se deu no ano de 2007 e existiu até março de 2009, configurando-se como uma política de gestão e não uma política institucional. Destaca-se que o referido Núcleo oferecia formação aos docentes universitários, sendo que a participação no mesmo não se tratava de uma participação obrigatória, mas sim voluntária. Ressalta-se, ainda, que o NAPP no tempo de sua existência possuiu a adesão de, aproximadamente, trinta docentes.

De acordo, ainda, com a professora já citada, por meio de uma portaria expedida pela Pró-Reitoria, ela foi nomeada como coordenadora desse Núcleo, sendo liberada pela Faculdade de Educação por 20 horas para estar à frente do Núcleo. Assim, ela organizava cursos, minicursos, palestras, ciclos de palestras e, também, possuía um horário para

atendimento aos professores que solicitassem devido a alguma dificuldade com avaliação, planejamento, relação professor- estudantes, dentre outros.

Ainda referente à estrutura do NAPP, a professora informou sobre a existência de um site em que, na época, eram feitos levantamentos de temas e o professor poderia apresentar suas necessidades formativas, assim como as perspectivas que os docentes nutriam em relação ao trabalho que seria desenvolvido pelo Núcleo.

Seguem-se, abaixo, algumas informações, obtidas em documentos disponibilizados pela referida professora com relação às atividades desenvolvidas pelo NAPP quando de sua abertura e vigência.

PALESTRAS	Palestra de abertura do NAPP em junho de 2007, “Docência Universitária – Velhos problemas, Novos desafios” proferida pela Prof ^a . Terezinha Rios, da PUC-SP
SEMINÁRIOS	Realização do I Seminário de Docência Universitária
CURSOS	I Curso de Formação Continuada de Professores da UFU, realização junho e julho de 2007 – 40h/a
	II Curso de Formação Continuada de Professores da UFU, realização outubro e novembro de 2007 – 40h/a
	III Curso de Formação Continuada de Professores - Carga horária: 40 h
	Curso de Metodologia de Pesquisa Científica - Carga horária: 40 h
	IV Curso de Formação Continuada: <i>O que é ser professor no Ensino Superior?</i> Público Alvo: Professores Ingressantes. Carga horária: 20 h Período: 9 a 20 de fevereiro/2009.
MINICURSOS	Minicurso na FAMED (Faculdade de Medicina) – Realizado em outubro de 2007 – 24h/a
	Minicursos: Planejamento e Avaliação da Aprendizagem
	Minicurso no Campus Pontal (05 e 06 de Junho/2008) - Tema: Planejamento e Avaliação da Aprendizagem - Carga horária: 16 h
	Minicurso: Avaliação docente e avaliação da aprendizagem (FAMED) - Carga horária: 12 h.
	Minicurso – Planejamento (Projeto Político Pedagógico dos cursos, Plano de curso, Plano de aula) - Carga horária: 8 h
	Minicurso – Planejamento (Projeto Político Pedagógico dos cursos, Plano de curso, Plano de aula) - Carga horária: 8 h

REUNIÕES	Reunião Pedagógica com professores da Faculdade de Educação Física.
	Reunião Pedagógica com os professores da Faculdade de Engenharia Mecânica.
	Reunião Pedagógica com os professores da Faculdade de Educação Física
	Reunião Pedagógica com os professores da Faculdade de Matemática.
	Reunião Pedagógica com os professores da Faculdade de Química.
	Reunião Pedagógica com os professores da Faculdade de Medicina (FAMED).
PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS	Mesa redonda: Docência Universitária: Teoria e Prática Pedagógica. Debatedores: Prof. Dr. Roberto Valdes Puentes e Prof. Armindo Quilicci Neto - Carga horária: 4 h
	Participação na ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, em Brasília, com apresentação de trabalho (comunicação oral) referente ao desenvolvimento das atividades do NAPP.

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas pelo NAPP no período de 2007-2009

Fonte: Documentos disponibilizados para consulta, 2011.

Reiteramos, todavia, que estas e outras atividades propostas e realizadas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor foram desenvolvidas com base em diagnósticos realizados com os professores que se dispuseram a participar da formação continuada acerca de suas necessidades formativas relativas à prática pedagógica universitária.

3.3.1. A partir do NAPP, uma nova ação formativa é proposta

Conforme apontado anteriormente, o NAPP configurou-se como uma política de gestão e, em decorrência disso, após o término daquela gestão (2004 a 2008), a professora, então coordenadora do núcleo, foi informada de que o trabalho de formação com os professores universitários, por meio do núcleo, seria extinto.

Apesar de extinto, ressaltamos que houve o interesse por parte da Faculdade de Medicina (FAMED) da UFU pela continuidade da formação, uma vez que vários professores da referida Faculdade haviam participado dos cursos oferecidos pelo NAPP, demonstrando o interesse em dar seguimento aos trabalhos, agora não mais como NAPP, mas com um grupo de professores do referido curso.

De acordo com a professora em questão, a dinâmica de cada encontro se dá por meio de reuniões semanais em que a partir de reflexões e debates um grupo de, aproximadamente 15 professores da Faculdade, se propõe a discutir a docência universitária, bem como os seus desafios. Ressaltamos, ainda, que um dos participantes do grupo é o atual coordenador da Faculdade de medicina da UFU,

A professora relatou, ainda, que as reuniões são orientadas a partir de sessões reflexivas, baseada nos apontamentos que a autora Ivana Ibiapina apresenta em seu livro. De acordo com a referida autora, estas sessões

são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a re-elaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p. 97).

De posse desse entendimento, os professores trazem questões relacionadas ao tema de cada reunião e, assim, essas questões são discutidas. Em seguida, são levadas para o contexto da sala de aula, com novas sugestões. Assim, os professores fazem modificações na prática e devolvem novamente para o grupo refletir junto.

Ainda no que se refere às discussões em grupo, a referida professora assinalou que os docentes, em formação, têm acesso à fundamentação teórica, fazendo leitura de autores da área da Educação para, desta forma, ter elementos teóricos para problematizarem, efetivamente, a prática docente sob a ótica da Educação.

Temos, assim, que as sessões reflexivas se constituem, ainda, em um “espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor compreenda o que, como e o porquê de suas ações. E, principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções teóricas afetam as práticas” (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Pertinente ao espaço físico onde acontecem as reuniões, temos que estas são realizadas no CAEP – Centro que acolhe a demanda pedagógica e psíquica de estudantes e docentes, além de organizar os processos institucionais, ora em tramitação dentro da FAMED – o pró-saúde, a implantação do currículo novo, o desenvolvimento docente, o programa de educação permanente, entre outros.

Importa destacar, ainda, que a Faculdade de Medicina constitui-se como uma Unidade Acadêmica, em que, por sua vez, encontram-se inseridos os cursos de Biomedicina, Nutrição, Enfermagem e Medicina.

CAPÍTULO IV

4. AS AÇÕES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS: SOB AS LENTES DOS ENTREVISTADOS

A partir da apresentação do histórico das ações formativas propostas (UAE, GIZ, NAPP e ações posteriores ao NAPP) e, uma vez que, procuramos compreender a aprendizagem profissional da docência, neste momento, sob a ótica das formadoras, nos atentamos ao conteúdo abordado nas ações de formação investigadas, assim como à identificação da contribuição destas ações para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos pelos professores. Passamos a analisar, assim, as questões pertinentes ao referido conteúdo, como também aquelas que poderiam evidenciar a melhora na qualidade do ensino em função do trabalho desenvolvido e, por fim, as questões pertinentes aos desafios enfrentados durante o trabalho.

Uma vez que optamos por analisar os dados por meio da técnica de análise de conteúdo, organizamos as respostas obtidas em temas e categorias que, por sua vez, foram dispostas em um quadro, sendo, a seguir, apresentado. Ressaltamos, ainda, que as categorias foram realçadas em **negrito** no texto.

CATEGORIAS	TEMAS	FREQUÊNCIA ²⁵
Ênfase no aprendizado por meio de técnicas	Conteúdo abordado pelas ações formativas	3
Ênfase no processo ensino-aprendizado		2
Evidência na melhora na qualidade do ensino	Melhora na qualidade do ensino em função das ações formativas desenvolvidas	5
Ausência de melhora na qualidade do ensino		0
Valorização da formação pedagógica na Instituição	Desafios enfrentados durante a realização do trabalho	1
Formação pedagógica para o professor universitário		1
Profissionais para atender à demanda da formação docente universitária		2
Política institucional voltada para a formação continuada do docente universitário.		1

Quadro 3 – Ações de formação analisadas sob a ótica das formadoras entrevistadas

Fonte: Entrevista realizada com as Formadoras das Instituições Federais de Ensino Superior investigadas -2011.

²⁵Ressaltamos que a frequência aqui exposta é proporcional ao tema, ou seja, para cada tema, o número de sujeitos lhe é correspondente.

4.1. Analisando o conteúdo das ações formativas pelas lentes das formadoras

Ao analisarmos os conteúdos trabalhados durante as ações formativas estudadas, criamos duas categorias, sendo que em uma privilegiamos a **“ênfase no aprendizado por meio de técnicas”** e em outra a **“ênfase no processo ensino-aprendizado”**. Concernente a UAE, temos as falas seguintes:

[...] a princípio, ela [a UAE] fazia só transparência, entregava Retroprojeter que tinha na época, emprestava pras salas [...] (E1);

[...] ela [a UAE] era mais voltada para organização de material instrucional [...] (E2).

Por meio das falas citadas, pudemos inferir, diante da referência feita à função da UAE, que a ênfase dada pela Unidade, “a princípio”, voltava-se para o fornecimento de recursos didáticos, assim como para a “organização de material instrucional”, como nos aponta nossas entrevistadas, não se caracterizando, assim, como um espaço formativo e sim, como uma sala de recursos, o que, ainda, pode ser evidenciado na fala abaixo.

A Unidade de Apoio Educacional, ela começou, exatamente, com essa tendência mesmo de recursos. Recursos audiovisuais eram o mais forte, você entendeu? [...] Naquela época, 80, 81 é, retroprojeter era um máximo, é, aquele, esqueci até o nome, que passava slides, aquele troglodita mesmo, um a um, de slides, projetor de slides [...] Mas, a gente via que não podia ficar só nisso. A gente programava cursos, encontros [...] (E3).

Ao final desta fala, constatamos, todavia, sinais de uma preocupação dos profissionais da UAE em abordar o processo educativo como um todo, e não apenas o trabalho com os recursos didáticos.

Cabe considerar, ainda, o momento histórico em que a Unidade de Apoio Educacional foi instituída já que em 1974, ano em que se implantou a UAE, também se difundia o Tecnicismo, “marcado nas proposições oficiais da década de 1970” (ANFOPE; FORUMDIR, 2001, p. 2 citado por TEIXEIRA, 2007, p. 82).

A grande ênfase deste modelo era atribuída, portanto, à formação técnica do profissional da educação, fazendo com que o foco de atenção nas práticas educativas recaísse sobre a aquisição de técnicas de ensino, já que este modelo “desloca o centro do processo de ensino-aprendizagem para as técnicas e recursos didáticos” (LIMA, 2000).

Provavelmente, em função deste contexto histórico é que se justifica a atenção dada, na época, pela Unidade, aos recursos didáticos e às técnicas de ensino, deixando à parte, também, outras dimensões do ensino que, por sua vez, “constituem os princípios gerais que fundamentam o processo de formação humana numa sociedade tecnológica” (GHEDIN, 2004, p. 414). De acordo com o autor, estas dimensões seriam a formação ética (práxis dirigida pelo bem comum), política (pressuposto do ato educativo), dimensão epistemológica (domínio pelo professor da área que ensina e com conhecimento geral de outras áreas) a formação técnica (vincula-se ao conhecimento das tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino-aprendizagem) e, por fim, a dimensão estética (o professor precisa considerar que as emoções, os sentimentos, toda a afetividade fazem parte do processo ensino-aprendizagem).

Consideramos, ainda, de acordo com o referido autor, que todas estas cinco dimensões precisam estar entrelaçadas para que, de fato, possa ser abarcado o processo de formação, não apenas do professor e do estudante, como também de formação humana.

Referente, por sua vez, ao conteúdo formativo enfatizado pelo GIZ e pelo NAPP apontamos as falas seguintes:

[...] no final eles [os professores] têm que fazer um trabalho, uma proposta de reordenação da prática pedagógica [...] (E4);

Então, eu organizava cursos, minicursos, palestras, ciclos de palestras, tinha um horário de atendimento aos professores; o professor que tava com alguma dificuldade em alguma avaliação, elaborava avaliação, no planejamento, na relação professor-aluno [...] (E5).

Consideramos como possível evidência de ações de formação desenvolvidas com ênfase no processo ensino-aprendizado, as falas acima transcritas, pois ao apontar o conteúdo abordado pelo GIZ, a entrevistada 4 refere-se a aspectos didáticos da prática pedagógica, como a participação em oficinas, modificação do modo de se elaborar uma avaliação e conclui afirmando que, ao final do trabalho desenvolvido com os professores, estes deveriam apresentar um trabalho como uma proposta de “reordenação da prática pedagógica”.

Reconhecemos, aqui, a importância da reflexão durante este percurso formativo em que o docente se vê inserido, para que ao final deste, ele consiga ver as possibilidades de modificação de sua prática, bem como os motivos de tal mudança. Tal perspectiva nos leva a compreender que “a formação de professores deve dar aos professores a possibilidade de

questionar as suas próprias crenças e práticas institucionais” (LITTLE, 1993, p. 139 citado por GARCIA, 1999).

Referente às práticas desenvolvidas pelo NAPP, temos a fala da entrevista 5 que, apesar de nos apresentar, igualmente, atividades mais técnicas que eram desenvolvidas com os professores como o auxílio na elaboração de avaliações e planejamento afirmou, além disso, que o NAPP auxiliava, também, aos professores quando estes vivenciavam dificuldades de ordem relacional com os estudantes.

Ao apontar as atividades formativas desenvolvidas pelo NAPP, a mesma entrevistada apresentou-nos, também, o atual trabalho que vem sendo desenvolvido com os professores da Faculdade de Medicina ao qual passou a se deter, a partir de então. Ressaltamos que esta mudança, por sua vez, foi decorrente da desativação do NAPP, já justificada em momento anterior e da continuidade do trabalho desenvolvido pela formadora, em questão, com alguns professores universitários que antes participaram das ações desenvolvidas pelo NAPP.

No que se refere à entrevistada do NAPP, temos o seguinte depoimento: “[...] trabalhamos com sessões reflexivas [...] nós discutimos, fazemos essas reflexões, eles levam pra sala de aula, desenvolvem e fazem modificações na prática e trazem novamente pro grupo pra refletir junto” (E5). De acordo com Ibiapina (2008), as sessões reflexivas são indicadas

como procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstroem a gênese do próprio significado a partir da linguagem discursiva do outro (IBIAPINA, 2008, p. 96).

Segundo a autora (p. 97), a partir da reflexão, favorecida por estas sessões, torna-se possível a “re-elaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente”. Reconhece-se, assim, a relevância das sessões reflexivas para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos dos docentes universitários, uma vez que tal metodologia tende a favorecer a reflexão individual sobre a prática docente, assim como pode contribuir para a busca de soluções para as questões cotidianas do fazer docente, realizada no âmbito dos grupos.

De posse deste entendimento, acreditamos que a fala de nossa entrevistada ao se remeter ao conteúdo abordado pelo atual trabalho por ela desenvolvido demonstra indícios de um conteúdo formativo que se aproxima do atendimento, não apenas da aquisição de técnicas pedagógicas, como também, do processo ensino-aprendizado como um todo.

E, ainda, ao fazer menção à experiência vivenciada por uma das professoras, participante das ações formativas propostas, aponta que ela

trabalhava muito a partir da forma como ela aprendeu, a aula expositiva, tradicional, centrada no professor. E, a partir dos encontros, das leituras e das reflexões feitas no grupo ela começou a pensar outras possibilidades de desenvolver e, assim, há poucos encontros atrás ela levou a experiência, mas assim, ela tava super feliz, muito empolgada com a riqueza que foi a aula dela sabe? Ela fez, ela trabalhou a partir de casos problema, pediu pros alunos pesquisarem, levarem e apresentarem, fazendo uma relação entre a disciplina dela e a disciplina de anatomia que era de um outro professor e ela convidou o outro professor e os alunos apresentaram assim, ela disse que toda a sala de forma brilhante, os objetivos todos foram alcançados e ela tava muito feliz porque ela conseguiu mudar a prática (E5).

A partir da fala desta entrevistada, percebemos que a modificação da prática pedagógica da professora, por ela citada, foi fruto de uma experiência que lhe propiciou uma aprendizagem significativa, aspecto discutido por Garcia (1999) ao discorrer sobre a experiência adulta. Acreditamos desta forma, que a professora referida vivenciou não apenas a “*prática reflexiva*”, envolvendo a resolução de problemas, como também a “*aprendizagem experimental*”, decorrente da aprendizagem de um indivíduo após realizar experiências no ambiente (GARCIA, 1999, p. 56, grifo nosso).

Uma vez que consideramos o contexto histórico em que a Unidade de Apoio Educacional se constituiu, acreditamos ser legítimo, também, nos atermos ao contexto histórico em que as ações desenvolvidas pelo GIZ, NAPP, assim como o trabalho posterior ao NAPP se deram.

Ressaltamos que as ações formativas acima referidas são decorrentes de demandas da atualidade, especificamente dos anos 2007, 2008 e 2009, e que visam, por sua vez, atender a questões iminentes da formação profissional dos docentes universitários. Tais demandas foram reconhecidas por políticas governamentais, como foi o caso da criação do GIZ, a partir da adesão da instituição investigada ao programa REUNI; por meio de resultados de pesquisas empíricas, dando início às atividades do NAPP e, por fim, em razão do reconhecimento, de alguns professores universitários, das próprias fragilidades de sua formação no que se refere à aquisição dos saberes pedagógico.

No que tange às necessidades dos professores universitários, percebemos que as ações formativas, acima remetidas, poderiam ser resultantes de “necessidades externas”, já que estas “englobariam as necessidades expressas e normativas, correspondendo a exigências estipuladas pela pesquisa ou políticas educativas” (PACHANE, 2006, p. 106), o que nos remete, respectivamente, às ações do GIZ e do NAPP.

A mesma autora, ainda, define estas necessidades como: “as necessidades detectadas a partir de mudanças que ocorrem no ensino superior e no contexto mais geral no qual está inserido, como, por exemplo, no sistema produtivo. Mudanças essas que acabam por influenciar as características necessárias ao professor universitário (perfil [...])” (PACHANE, 2006, p. 106).

Porém, é preciso reconhecer que as necessidades dos professores não devem ser tomadas como absolutas, como nos alerta a mesma autora, pois reconhecemos, ainda, nas ações formativas desenvolvidas a partir da extinção do NAPP fatores que as aproximam de ações advindas de necessidades próprias, caracterizadas como aquelas “advindas da concepção do próprio professor, por se ver com certas dificuldades em sua prática docente ou formação, constatando seu despreparo no que diz respeito a questões pedagógicas” (PACHANE, 2006, p. 107). Tal fato pode ser fortalecimento, uma vez que os professores, anteriormente vinculados ao NAPP, solicitaram à formadora a continuidade de seu trabalho em virtude do reconhecimento de suas fragilidades no que compete à formação pedagógica para o exercício da docência universitária em sala de aula.

Sendo assim, pertinente, ainda, aos conteúdos abordados pelas ações formativas analisadas, julgamos relevante retomarmos a concepção da Formação de professores sendo compreendida como um *continuum*, ou seja, um processo (MIZUKAMI et. al., 2002). E, ainda, para os mesmos autores, a formação inicial, continuada e as experiências vividas devem ter como fio de condução a reflexão.

Nesta perspectiva, acreditamos que a mudança de foco, concernente à formação continuada de professores universitários, pode ser justificada, também, pela compreensão de que o processo educativo compõe-se pela união entre o ensino ministrado pelo professor e a aprendizagem do indivíduo e não, apenas, pela pura e simples apreensão de técnicas de ensino para serem aplicadas no contexto da sala de aula.

Uma vez que nos propusemos a analisar o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos de docentes universitários, compreendemos que, “o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos,

através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (YINGER, 1986 apud PÉREZ GOMES, 1995, p. 102).

Acreditamos, assim, que para o referido êxito profissional se efetivar torna-se imperativo ao docente universitário o processo de revisão constante de sua prática pedagógica. Esta revisão pode se dar por meio da reflexão sobre o seu saber-fazer pedagógico, vivenciado em seu cotidiano profissional, juntamente com seus pares, a fim de que a sua prática pedagógica possa ser trabalhada e modificada.

Como apontado, em momento anterior, apesar de havermos percebido indícios, nas falas das entrevistadas da UAE, que a ênfase dada, por meio dos conteúdos abordados na referida Unidade, voltava-se mais para a apreensão de técnicas de ensino, reconhecemos a preocupação de uma de nossas entrevistadas sobre questões mais amplas da Educação, como pode ser evidenciado em sua fala:

não é que a questão técnica não tenha interesse, mas ela precisa ser vista dentro de um contexto maior, se não você acaba minimizando sabe? (a questão da Educação mesmo). Educação pra que, pra quem, sabe? A quem está servindo esse tipo de Educação? É isso o que eu acho que é fundamental a gente tá discutindo, quando você opta por uma técnica, algum tipo de um currículo você está, implicitamente, sabendo qual cidadão você vai formar não é verdade? Então, quando você oculta essa questão e vai só pro fazer por fazer, é importante, mas não é tudo, você entendeu? (E3).

Verificamos, neste ponto, que a referida entrevistada chama a atenção, para questões, muitas vezes, implícitas nas práticas pedagógicas, uma vez que faz menção a um currículo por vezes tido por oculto, mas que se faz tão presente nas ações educativas e forma o indivíduo, tanto quanto aquele conteúdo expresso nos livros didáticos. Desta forma, temos que o currículo oculto ou em ação se expressa por meio de “valores e concepções” que são “transmitidos muitas vezes sem o aluno se dar conta de sua aquisição” (PACHANE, 2006, p.113).

Podemos inferir, assim, que um conhecimento que é transmitido aos estudantes por meio das concepções dos professores, de seus valores, posições políticas etc., e que uma vez apreendido, passa a nortear, também, as suas vidas.

Outro aspecto visualizado, na fala anterior de nossa entrevistada, pertinente ainda ao conteúdo abordado nas ações analisadas, refere-se ao aspecto político da educação ao fazer menção ao tipo de indivíduo que se pretende formar quando se opta por determinada técnica de ensino, aspecto este que não dever ser preterido em nossas práticas educativas se

a intenção é, sobretudo, a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Neste contexto de discussões, temos uma crítica ao modo como se davam as relações entre a Instituição de ensino e a UAE, o que nos reporta, também, às questões políticas da educação. Tal afirmativa pode ser visualizada em sua fala, a seguir:

o jogo que eu percebo é o seguinte, esse trabalho que a gente desenvolvia na Unidade de Apoio Educacional, a gente quase que servia como uma, não vou falar, “Força de Manobra”, porque não existe isso mais, “Massa de Manobra”, mas a gente ficava entre estudante e professor, você entendeu? Em vez de desviar a atenção pra questão maior da educação, porque, realmente, a questão era mais filosófica. A gente ficava ali naquela questão técnica que, realmente, dificultava esse olhar mais amplo da Educação, não é verdade? Então, a gente servia [...] ao interesse da administração, digamos assim, enquanto a gente ficava naquela disputa ali, mediando, entre professor e estudante, a questão técnica da educação, passavam outras questões que, realmente, não eram discutidas e a gente se perdia naquele embate (E3)

Segundo as considerações da mesma entrevistada, as questões eram pouco debatidas no âmbito da Unidade de Apoio Educacional, fazendo com que a ênfase das discussões acerca do ensino recaísse, inevitavelmente, sobre os aspectos técnicos do mesmo.

Somando-se a estas falas temos como consta no Histórico de constituição e atuação da UAE, que o ano de 1983, destacou-se por uma característica singular, ou seja, a realização de trabalhos que visaram à total re-estruturação do órgão, mediante o diagnóstico realizado a partir de setembro de 1982.

Ainda no que tange às ações desenvolvidas pela Unidade, uma entrevistada aponta que teve início na UAE o processo de avaliação de disciplinas e cursos que, atualmente, acontecem na instituição, o que sinaliza, por sua vez, em função desta iniciativa, a tentativa da (re) elaboração dos saberes pedagógicos por meio da avaliação das práticas docentes.

Aspecto também lembrado pela mesma entrevistada foi que, na época, todo esse processo era feito manualmente, como pode ser evidenciado em sua fala:

[...] hoje tem um programa de avaliação de disciplinas que foi desenvolvido pela UAE. Era feito manualmente, digitado, um trabalho terrível pra fazer aquela avaliação [...] (E2);

[...] avaliação interna de cursos também, foi feito na UAE, avaliação dos cursos na área de Ciências Agrárias, avaliação dos cursos de Economia, de Administração, de pós-graduação também chegamos a fazer uma avaliação interna na área de Entomologia (E2).

A partir do resultado dessas avaliações, a mesma entrevistada afirmou que, eram realizadas discussões com os professores e estudantes propondo ações a serem desenvolvidas com os mesmos, visando à superação das dificuldades apontadas nos instrumentos avaliativos incorrendo, assim, no “aperfeiçoamento da ação educativa”.

Ressaltamos que esta iniciativa parece-nos condizente com um dos objetivos pretendidos com os cursos propostos pela UAE (explicitados no histórico da referida Unidade), sendo este “**oferecer aos professores a oportunidade de um debate** com especialistas sobre as mais recentes teorias da Educação, do Ensino e da Aprendizagem, dando-se ênfase à necessidade de que todo esforço de melhoria do ensino se assente sobre sólida base teórico-crítica” (Grifos nossos).

Tais considerações nos levam a constatar que a iniciativa de se eleger um instrumento avaliativo e, a partir deste, buscar meios para se sanar aquelas dificuldades evidenciadas na prática docente pode ser um indicador da contribuição da Unidade de Apoio Educacional para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos, uma vez que, assim, os professores tinham a possibilidade de rever a sua prática e, em decorrência disso, obter a melhora na qualidade do ensino, aspecto a ser problematizado a seguir.

4.2. As ações formativas: possibilidades de melhora na qualidade do ensino?

Dando seguimento às nossas reflexões, buscamos possíveis evidências acerca da melhora na qualidade do ensino nas instituições federais de ensino superior investigadas, em função das Ações de Formação nelas presentes.

Sendo assim, ao serem questionadas se haviam evidências de melhora na qualidade do ensino, todas as nossas entrevistadas apontaram em suas falas **expressões que revelaram a presença de melhora na qualidade do ensino** em função do trabalho desenvolvido pela UAE. Apontamos, primeiramente, a fala de três de nossas entrevistadas:

[...] muitos professores voltavam [...] a gente fazia esse acompanhamento e tinham bons resultados (E1);

[...] os alunos voltavam depois pra comentar conosco. Como é que uma disciplina, como é que ela estava depois da avaliação, as diferenças que eles percebiam e o próprio professor [...] muitos professores, voltavam: a minha avaliação de disciplina é, aconteceu isso, como é que eu poderia fazer pra mudar isso, eu não to satisfeito com esse resultado (E2);

[...] muitos comentavam com a gente que melhorou, mas a melhor resposta da gente era o estudante, estudante que trazia a informação, uai, esse sofria o

processo. Então, eles traziam a informação pra gente, sabe? Então, a gente via que alguns casos melhoravam muito, pela avaliação dos cursos. (E3);

[...] em termos de melhoria da qualidade do ensino, porque as Universidades tão abrindo pra acolher alunos, até então, não acostumados, os professores não estão acostumados a lidar com esses alunos (E4).

Além da ótica do professor, chamou-nos a atenção outro sujeito, também, inserido no processo ensino-aprendizagem, ou seja, o estudante que com o seu olhar sobre a prática docente se comporta, por sua vez, como um sinalizador da melhora na qualidade do ensino universitário, uma vez que ele se encontra diretamente envolvido no referido processo.

Os aspectos apontados nos levam a ratificar nossa premissa na possibilidade de (re) elaboração dos saberes pedagógicos pelos professores universitários por meio da Ação de Formação implementada pela UAE, de modo específico, pela avaliação das disciplinas, em que ambos, professores e estudantes se viram beneficiados em função da referida estratégia.

Ao reconhecermos nas falas de nossas entrevistadas, indícios da possibilidade de contribuição das ações formativas analisadas para a prática dos professores universitários, Herneck (2002) nos alerta que é preciso considerar que

a participação em cursos de formação pode refletir em mudanças significativas na prática educativa, possibilitando processos diferentes de ensino e aprendizagem. Por outro lado, eles também podem levar à alienação, quando há uma aceitação passiva e acrítica pelas participantes. Pode, ainda, ser rejeitada quando os professores não encontram nas propostas dos programas as devidas relações com a sua forma de atuar, quando não encontram respostas às suas perguntas sobre dificuldades com o ensino, quando suas necessidades imediatas não são atendidas. Portanto, os programas de formação continuada precisam considerar, na capacitação, os sujeitos e suas realidades de atuação como elementos indissociáveis (HERNECK, 2002, p. 68).

A partir da fala de nossas entrevistadas e considerando, também, a análise da autora, pudemos inferir que a prática de avaliação das disciplinas, proposta pela UAE, obteve um resultado positivo no que tange à melhora da qualidade de ensino na instituição investigada, já que permitiu aos professores a reflexão acerca de sua prática docente e aos estudantes o reconhecimento da UAE como um espaço em que poderiam se manifestar como participantes do processo ensino-aprendizado.

Referente, por sua vez, às inúmeras atividades administrativas que vêm sendo atribuídas aos docentes, a entrevistada 3 faz uma ponderação. Ela aponta que diante de tantas exigências que são feitas ao professor, ele acaba, muitas vezes, por acreditar que “o

ensino não tem nada a ver com a aprendizagem do aluno que, ele ensinando, o resto, se o aluno aprendeu ou não, não é questão dele” (E3).

Esta maneira de conceber o processo ensino-aprendizagem, apontada pela entrevistada, evidencia uma perspectiva tradicional de ensino em que

a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são ‘instruídos’ e ‘ensinados’ pelo professor. Comumente, pois, subordinam-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados (MIZUKAMI, 1986, p.13).

Diante desta perspectiva, podemos, então, nos questionar se tal fato não esteja a corroborar para que muitos professores invistam grande parte de seu tempo e dedicação em funções administrativas e de pesquisa em detrimento do investimento em sua prática pedagógica, levando-os a ignorar, de fato, a relação existente entre o seu ensino e a aprendizagem do estudante.

Quando, também, questionadas sobre as evidências de melhora na qualidade do ensino em função do trabalho desenvolvido pelo GIZ e NAPP ainda duas de nossas entrevistadas afirmaram:

[...] nos seminários, os resultados que os professores têm apresentado, em termos qualitativos, é muito bom, é de muito valor, de muita ressignificação (E4).

[...] Os alunos passam a gostar mais [...] os professores relatam que a aula tem sido mais prazerosa, menos enfadonha, menos problema de indisciplina, com as metodologias diferenciadas (E5).

A partir dos termos utilizados pelas entrevistadas como, “ressignificação”, “prazer”, “menos problema de indisciplina”, “metodologias diferenciadas”, pudemos perceber indícios da melhora na qualidade do ensino.

No que se refere à aprendizagem dos adultos, podemos visualizar nas falas acima algumas percepções, assim como, possíveis resultados advindos da experiência vivida pelos docentes, assistidos pelas formadoras resultando, assim, em uma “aprendizagem experimental” que, por sua vez, trata-se da “aprendizagem de uma pessoa ao realizar experiências no ambiente” (GARCIA, 1999, p. 56).

Nesta perspectiva, podemos inferir que nossas entrevistadas após realizar as experiências propostas pelo GIZ reconheceram e passaram a atribuir a elas as mudanças

em suas práticas docentes indo, por sua vez, ao encontro das reflexões do autor supracitado acerca da aprendizagem dos adultos.

Por fim, ao analisarmos as falas das entrevistadas, foi possível visualizar, de antemão, a existência de estreita relação entre a qualidade do ensino e as ações formativas desenvolvidas, o que já sinaliza a contribuição das ações formativas analisadas para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos dos docentes universitários.

4.3. Os percalços enfrentados pelas formadoras durante o trabalho: alguns desafios

Uma vez que já apresentamos depoimentos de diferentes sujeitos que evidenciaram a contribuição das ações formativas desenvolvidas para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos dos docentes universitários investigados, apresentamos, neste ponto, algumas falas das entrevistadas que sinalizaram, também, os desafios enfrentados durante a execução dos trabalhos.

Os desafios apontados pelas entrevistadas foram agrupados nas categorias relativas à **ausência da valorização da formação pedagógica na Instituição**, à **ausência de formação pedagógica para o professor universitário**, à **ausência de profissionais para atender à demanda da formação docente universitária** e, por fim, à **ausência de uma política institucional voltada para a formação continuada do docente universitário**.

Referente à ausência da valorização da formação pedagógica na Instituição temos a fala da entrevistada:

O primeiro era essa valorização, a questão da valorização do trabalho, reconhecimento do trabalho [...] a gente não era muito valorizado não, então assim, não era muito fácil a aceitação não [...] (E1).

Percebemos que para reforçar a sua concepção de que o trabalho que desenvolvia na instituição era valorizado nossa entrevistada ainda desabafa “depois que eu saí da Universidade é a primeira vez que alguém me pergunta sobre o meu trabalho, sobre o trabalho da Unidade” (E1).

Sendo questionada sobre os motivos dessa percepção, a mesma entrevista afirma

[...] às vezes era difícil, a gente ia, fazia um trabalho, levava os documentos e tudo, mas pra participar era mais complicado, pela formas que eram colocados pra gente na época, as dificuldades que a gente tinha pra implementar os trabalhos as vezes, assim, a gente via que não era. E a própria administração na

época, assim, não valorizava muito não [...]. Reconhecimento assim, não tinha muito não (E1).

Visualizamos na fala anterior, um impedimento administrativo em relação ao que era proposto pela Unidade de Apoio Educacional, levando-nos a refletir acerca do relevante papel da Instituição de Ensino Superior não apenas no fomento das ações de formação, como também em seu desenvolvimento.

Acreditamos que quando as ações de formação não são incentivadas pela Instituição de Ensino Superior, as dificuldades são inevitáveis, pois podem resultar nesta sensação de desvalorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais que a executam, além disso, na ausência de participação docente, na ausência de espaço físico adequado para o exercício das atividades, assim como na ausência da conscientização da relevância dos saberes pedagógicos para a prática do professor universitário. Estes saberes, por sua vez, são reconhecidos como conhecimentos que se encontram “diretamente relacionados à orientação para a prática profissional da docência, às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar” (TEIXEIRA, 2009, p.33).

Constatamos, assim, por meio das falas da entrevistada a existência de dificuldades, no âmbito institucional, para o exercício pleno das ações formativas propostas pela UAE, tendo sido apontado como a ausência de valorização do trabalho que era desenvolvido pelas técnicas em assuntos educacionais da referida Unidade. De acordo com Masetto (2002)

As dificuldades para sensibilizar e mobilizar os professores para se envolver em tais projetos acabam sendo um reflexo do próprio meio acadêmico, que não tem valorizado como essencial a docência competente na carreira universitária. A ênfase da qualificação recai na titulação, na pesquisa e na produção científica. Na realidade, a própria manifestação pelos pares instiga a valorizar os docentes que têm títulos, publicações e que se apresentam em congressos nacionais e internacionais de suas áreas de conhecimento (MASETTO, 2002, p. 65).

Ressaltamos, todavia, que os aspectos apresentados são, certamente, de relevante significado para a formação dos docentes universitários, mas que deveriam ser somados à atenção dada ao ensino que o docente oferece à comunidade estudantil (MASETTO, 2002).

Uma segunda categoria eleita a partir das falas das entrevistadas pode, ainda, se somar à categoria anterior, já que se refere à ausência da formação pedagógica para o professor universitário, sendo inicialmente representada pela fala que indica a “[...] falta de preparo do professor na área da Educação” (E3). Esta ausência de preparo docente no que

se refere às questões do ensino vai ao encontro da constatação de outra de nossas entrevistadas ao se reportar à dificuldade de se “trabalhar a ação educativa com profissionais que tem outra formação”, uma vez que

alguns professores, não sei se são muitos mas, tem professores que acham que basta fazer o Mestrado e o Doutorado que já são preparados pra ensinar aquele conteúdo. É claro que é uma preparação importante, mas é, alguns desafios nesse sentido de mostrar que a questão da Educação, da Ciência da Educação tem um outro processo de reflexão, e da necessidade da reflexão sobre o fazer pedagógico, de como mudar a partir dessa reflexão, isso é um desafio porque isso é uma coisa que a gente teve que ir conquistando[...] (E2).

[...] estes professores tiveram uma formação na pós-graduação *Strictu Sensu* nos seus mestrados, doutorados e até pós-doutorados, centralizada na competência científica e a competência pedagógica totalmente deixada de lado [...] (E5).

Verificamos, portanto, que as falas das entrevistadas encontram-se de acordo com a realidade da docência no ensino superior, já que os docentes do nível citado,

mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la, como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente (ISAIA, 2006, p. 67).

Apesar de ter sido apresentado como um desafio, por nossa entrevistada, percebemos, também, uma relação com outro objetivo dos cursos propostos pela Unidade, sendo este “**colocar em contato, professores de diversos departamentos**, buscando promover um cotejo entre os diferentes modos de pensar próprios de cada especialidade e, também, entre as diversas concepções existentes sobre o que é ensinar e sobre o papel do professor” (grifo nosso). Desta forma, muito mais que uma questão a ser resolvida, reconhecemos que a UAE enfrentou momentos desafiantes, mas que já eram previstos, uma vez que em sua constituição já se propôs a estabelecer o contato entre docentes de diferentes realidades departamentais.

Pudemos analisar, a partir dos depoimentos explicitados, evidências, tanto da desvalorização do trabalho voltado para a formação pedagógica de docentes universitários quanto da ausência de tal formação para os referidos docentes, formação esta que

deve ser um processo sistemático e contínuo pelo qual o docente, ou futuro docente, se qualifica para o exercício do magistério. A formação pedagógica não

se limita aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. É um processo contínuo de preparo para a atuação na educação superior, em nosso caso específico, e de reflexão sobre a mesma, unindo teoria e prática. Fundamenta-se, portanto, em uma concepção de práxis educativa e do ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico (PACHANE 2006, p. 135-136).

Ainda questionadas acerca dos desafios enfrentados durante o trabalho desenvolvido pelas ações formativas investigadas, outra categoria apontada relacionou-se à ausência de profissionais para atender à demanda da formação docente universitária. Este aspecto, por sua vez, foi destacado, respectivamente, nas falas da entrevistada 2 e 4, a seguir: “A questão da demanda [...], a questão do número de profissionais pra atender; “[...] ausência de formação do pedagogo pra trabalhar com o ensino superior”.

No depoimento de uma entrevistada, há a indicação de que eram cerca de oito pessoas responsáveis pelo atendimento das demandas de formação pedagógica dos docentes universitários da instituição analisada. Este fato nos leva a questionar o real investimento da Instituição de Ensino Superior, em questão, na formação continuada de seus docentes.

Os aspectos relacionados com a ausência de profissionais para atender à demanda da formação docente universitária, também, puderam ser verificados na fala a seguir:

O desafio é a ausência de formação do pedagogo pra trabalhar com o ensino superior, nós temos pouca formação, não existe formação para o pedagogo. Isso é um desafio muito grande, você ter um profissional que possa trabalhar, com um perfil pra trabalhar com os professores. Então, aí, você tem uma série de desafios, na prática, por causa da ausência de formação pra trabalhar eles e os outros desafios é mais em termo de dar conta da estrutura porque a Universidade é grande, a gente precisaria de um número maior de pessoas, de um espaço mais amplo do que o que a gente tem aqui (E4).

Estes desafios, anteriormente, apontados remetem-nos, mais uma vez, à concepção que muitos docentes do ensino superior ainda nutrem sobre o ensino, ou seja, de que todo aquele que é detentor do conhecimento do conteúdo, saberia, também, ensiná-lo (MASETTO, 2002).

Neste aspecto, trazemos, também, a ótica de Freire (2009) acerca da relevância do domínio de conteúdo para a prática docente. Segundo o autor, o domínio do conteúdo pelo professor deve fazer-se presente na prática docente, contudo há de se cuidar para que este

domínio não seja entendido como suficiente, ou seja, “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (FREIRE, 2009, p. 103).

Por fim, como última categoria pertinente ao tema “desafios enfrentados na realização das ações de formação investigadas” temos a ausência de uma política institucional voltada para a formação continuada do docente universitário destacada por duas de nossas entrevistadas e que pode ser evidenciada, em suas falas:

[...] criar, realmente, condições concretas pra que essa formação realmente possa acontecer (E5);

Acho que deveria existir uma maneira de, o trabalho, ele é oferecido... a instituição tem a obrigação de oferecer a atividade, mas de ter estratégias pra que os professores quisessem participar, uma mobilização para a participação [...] (E2).

Provavelmente, a ausência de políticas institucionais direcionadas à formação continuada de docentes universitários possa estar diretamente relacionada à ausência de políticas públicas que atentem, de acordo com Teixeira (2009), para a “formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior”, formação esta desconsiderada pela LDB 9394/96, em seu artigo 65. Em decorrência disso, adentram na docência universitária, altos pesquisadores e com amplo conhecimento do conteúdo de sua área específica, porém com limites referentes à formação pedagógica e aos saberes necessários ao exercício da docência universitária. Podemos dizer, assim, que com limites de formação pedagógica entram; e, com limites de formação pedagógica, permanecem.

Diante dos desafios enfrentados pelos formadores, concernentes à ação de formação direcionada aos docentes universitários, nos foi possível uma inferência acerca de uma provável correlação entre as categorias apresentadas.

Acreditamos que os desafios apontados pelos entrevistados possam ser decorrentes de uma série de fatores que se relacionam, como a ausência de uma política institucional voltada para a formação continuada do docente universitário, a desvalorização da formação pedagógica no contexto institucional, a ausência de formação pedagógica dos docentes universitários e a ausência de profissionais aptos para atender à demanda da formação docente universitária.

4.4. Algumas pistas sobre a aprendizagem profissional da docência, decorrentes da interlocução com as formadoras de professores

Ao procurarmos compreender a aprendizagem profissional da docência, neste momento, sob a ótica das formadoras, constatamos a partir da análise dos temas e das categorias discutidas o reconhecimento da importância em se estabelecer, nas Instituições Federais de Ensino Superior, ações formativas que visem ao desenvolvimento profissional dos professores universitários.

A partir dos relatos das entrevistadas, no que se refere à contribuição das ações de formação investigadas para o processo de (re) elaboração de saberes docentes, percebemos que as ações desenvolvidas configuraram-se como um *lócus* formativo para os professores universitários, procurando atender às demandas do ensino por eles vivenciadas.

Verificamos, também, conforme apontado que o contexto histórico em que se deu a constituição da UAE privilegiou os aspectos técnicos do ensino, como a organização de uma disciplina, elaboração de avaliações e como lidar com os recursos audiovisuais; contudo, percebemos uma atenção à dimensão pedagógica, destacando, assim, a relevância da Unidade para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos dos professores universitários.

A partir de nossas análises, pudemos inferir, ainda, que não só os professores, mas também os estudantes foram beneficiados pela UAE, uma vez que na relação ensino-aprendizagem estes configuraram-se como partes fundamentais desse processo.

Referente ao conteúdo formativo abordado no GIZ, verificamos que as ações formativas nele realizadas priorizaram o trabalho por meio de um *percurso formativo* para o docente, buscando, desta forma, atender às demandas da prática pedagógica como um todo, com certo destaque para o domínio de algumas ferramentas computacionais para o ensino.

Concernente, por sua vez, às atividades desenvolvidas pelo NAPP, assim como pelas ações formativas que ocorreram após a extinção do referido Núcleo, vimos que as ações formativas tiveram boa aceitação por parte dos docentes, revelada nos retornos que a formadora obtinha em contato com os professores, o que nos oferece indícios de possíveis contribuições para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos dos professores universitários.

E, ainda, mesmo a formadora entrevistada não podendo dar continuidade às ações desempenhadas pelo NAPP, os próprios professores participantes do referido Núcleo solicitaram a continuidade do trabalho. Vimos nesta iniciativa dos docentes o empenho por sanar limites referentes à formação pedagógica, por meio de seu desenvolvimento profissional docente, assim como o reconhecimento dos mesmos.

A partir das análises realizadas, e uma vez que o objeto de nosso trabalho busca compreender o aprendizado docente, especificamente, no que se refere ao processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos de professores universitários, consideramos fundamental ouvir, também, estes professores buscando evidências desta (re) elaboração de seus saberes no âmbito das ações formativas investigadas.

4.5. Com a palavra, os professores universitários

Uma vez apresentada a compreensão que as formadoras dos professores universitários tinham acerca das ações formativas por elas desenvolvidas na UAE, GIZ, NAPP e ações posteriores ao NAPP, assim como da contribuição destas para o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários nos propusemos, também, a evidenciar a compreensão dos respectivos professores a respeito de sua experiência nestas ações formativas, além de se verificar o papel das ações de formação para o atendimento das demandas da prática docente universitária.

Desta forma, passamos a analisar as questões pertinentes à constituição do saber docente, assim como as que revelavam como se deu o início das atividades de ensino de nossos entrevistados. Outro ponto por nós analisado refere-se aos desafios enfrentados no exercício da docência, aspecto este também analisado sob a ótica das formadoras, contudo relativo ao trabalho por elas desenvolvido. A partir de então nos detivemos às iniciativas, institucionais e/ou pessoais, consideradas relevantes pelos docentes, a fim de enfrentar tais desafios. Por fim, buscamos evidenciar as contribuições das ações formativas analisadas para a prática docente, assim como verificar se os professores estabeleceram relações entre o que viam nas ações de formação e a prática docente.

De modo semelhante, quando das análises dos dados obtidos na entrevista com as formadoras, aqui, também, organizamos as respostas obtidas com os docentes em temas e categorias, sendo apresentados, a seguir. As categorias, também, foram realçadas em **negrito** e destacadas durante o texto.

CATEGORIAS	TEMAS	FREQUENCIA ²⁶
A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Fonte social de aquisição do saber docente	2
A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários etc.		1
A prática do ofício na escola e na sala, a experiência dos pares etc.		3
Prazer de ensinar	Início das atividades de ensino	3
Interação professor- estudante		3
Necessidade de formação específica		4
Concepção de docência como vocação		1

²⁶ Diferentemente do quadro três, a frequência aqui exposta apresenta a quantidade de vezes que o tema apareceu e não se remete, necessariamente, ao número de sujeitos que citou aquele tema.

Aprendizagem Significativa	Desafios enfrentados no exercício da docência universitária	3
Relação professor- estudante		1
Uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino		1
Aprendizagem da docência		6
Preparo do indivíduo para adentrar em uma Universidade		1
Aprendizagem Coletiva	Iniciativas consideradas importantes para enfrentar os desafios que surgem na docência.	3
Aprendizagem Autônoma		2
Interação Professor-estudante		1
Experiência prática durante o curso		3
Aprendizagem Coletiva	Iniciativas pessoais realizadas pelos docentes para o processo, contínuo, de sua formação profissional.	3
Aprendizagem Autônoma		4
Contribuição da ação formativa	Contribuição das ações de formação para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos dos docentes.	6
Ausência de contribuição da ação formativa		0
Relações estabelecidas	Relações estabelecidas entre o que se via no programa com a prática docente cotidiana.	6
Ausência de relações estabelecidas		0

Quadro 4 – Ações de formação analisadas sob a ótica dos professores entrevistados

Fonte: Entrevista realizada com os Professores Universitários das Instituições Federais de Ensino Superior investigadas – 2011.

4.5.1. As fontes sociais de aquisição do saber docente: o que dizem os professores?

Tomando como referência o nosso questionamento sobre a formação de nossos entrevistados, especificamente, se durante a formação inicial ou pós-graduação eles haviam feito alguma disciplina da área pedagógica, que, por sua vez, tenha se constituído como base para o exercício da docência, em sala de aula, iniciamos nossa análise orientada pela caracterização feita por Tardif (2002), acerca do saber docente.

Iniciamos nossas análises por meio do tema “fonte social de aquisição do saber docente” referente, em nosso caso específico, ao saber pedagógico. Nesta perspectiva, criamos as categorias: 1) **A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.;** 2) **A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários etc.;** e 3) **A prática do ofício na escola e na sala, a experiência dos pares etc.**

Ressaltamos que nossa primeira categoria, isto é, “*família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.*” se integra no trabalho docente “*Pela história de vida e pela socialização primária*” (TARDIF, 2002, p.63, grifo nosso). As falas, a seguir, são representativas desta categoria:

[...] Eu venho de uma família de professores e professoras, desde a minha segunda geração anterior, desde avô, que eu conheci muito bem, as tias todas e, na minha família mesmo, os meus irmãos. Eu tenho uma irmã professora, tenho primos professores em universidade, vários médicos, em áreas médicas também. E eu tenho filhos, hoje professores que desenvolveram carreira acadêmica, com Mestrado e estão todos na área do ensino. Dois dos três que eu tenho são professores. Não fiz nada que me preparasse pra eu ser professor, foi só, sou um professor desenvolvido pela intuição, pela vontade (P3);

[...] sou filha de professores, meu pai é técnico, mas sempre trabalhou com o ensino e minha mãe é professora primária e a gente sempre via aquela realidade de professor, de trabalhar a noite, de corrigir prova de fim de semana e engraçado que eu sempre falava: eu quero ser tudo, de menos, professora, então eu ia ser Bióloga e, de repente, eu virei professora [...](P2).

Pertinente à influência da família no momento da escolha profissional dos indivíduos, temos que “[...] as escolhas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando o juízo de valores do sujeito acerca das profissões” (SANTOS, 2006, p. 4, citado por LUCCKIARI, 1997).

Compreendemos assim que, ao enfatizar o contexto familiar como sua fonte social de saber, os nossos entrevistados nos fornecem indícios de sua concepção acerca da

docência, levando-nos a considerar, ainda, o papel fundamental deste contexto para sua escolha profissional, assim como para o seu atual exercício da docência universitária.

Em nossa segunda categoria, temos os “*saberes provenientes da formação escolar anterior*”, os quais possuem como fonte social a “*escola primária e secundária, os estudos pós-secundários etc.*”, se integrando ao trabalho docente “*pela formação e pela socialização pré-profissional*” (TARDIF, 2002, p.63, grifo nosso). Esta categoria pode ser representada pela fala da professora a seguir:

Durante a pós-graduação **fiz a disciplina de Didática** (teórico-prática) e **particpei** do PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino), que consistia em estágio-docência na área de Fisiologia, com 6 horas-semanais durante todo um semestre letivo (P4).

A fala de nossa entrevistada encontra-se de acordo com o que é assinalado na LDB nº. 9394/96²⁷, em seu art. 66: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Ressaltamos, porém, que mesmo fazendo referência às disciplinas pedagógicas, nossa entrevistada nos atenta para a realidade da formação de professores para o exercício da docência no ensino superior, ou melhor, aponta-nos para a carência desta formação. Ela afirma que a única formação que fez se deu durante a sua pós-graduação na disciplina de didática que, por sua vez, é oferecida a todos os estudantes deste nível de ensino, independente se estes irão exercer a docência no ensino superior ou seguirão a sua carreira profissional para a qual estão sendo formados.

Ainda sob o tema “Fonte social de aquisição do saber docente” fazemos menção à nossa terceira categoria, ou seja, os “*saberes provenientes de sua própria experiência na profissão [...]*” que, como vimos, possuem como fonte social “*a prática do ofício na escola e na sala, a experiência dos pares etc.*” e que, por sua vez, se integram ao trabalho docente pela “*Pela prática do trabalho e pela socialização profissional*” (TARDIF, 2002, p. 63, grifo nosso).

Esta categoria, saberes provenientes da experiência, pode ser evidenciada pela fala das professoras a seguir expostas.

Eu tive um grande professor [...] as aulas dele apesar de ser uma pessoa extremamente técnica, as aulas dele eram de vida. Então ele deixava muito o

²⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/96).

seguinte, vocês tomem cuidado pra não se perder, então isso aí me marcou muito o tipo de ensino que mais ou menos eu faço até hoje (P1);

[...] trabalhei como monitora em disciplinas de graduação ainda enquanto aluna de graduação e depois na pós-graduação também, auxiliei os professores da UNICAMP em aulas práticas, principalmente de graduação (P2);

[...] Foi a vida profissional que me transformou num bom professor de base. A experiência profissional (P3).

Ressaltamos, de antemão, a influência da prática profissional, compreendida por nosso entrevistado como lócus de formação para a docência. Apontamos, por sua vez, que o referido professor iniciou sua vida profissional, como médico, antes de sua aprovação para compor o quadro docente da instituição de ensino superior investigada.

Ao ser questionado se durante a sua formação inicial ou pós-graduação havia feito alguma disciplina da área pedagógica que o embasou para o exercício da docência, em sala de aula, o professor 1 enfatizou práticas de outro docente que, segundo ele, teve e ainda tem grande influência sobre o seu modo de ensinar, tornando-se, para ele, como um modelo a ser seguido. Sinalizando a importância de antigos professores, assim como de seus saberes específicos para o seu processo de desenvolvimento profissional docente, pudemos inferir que o respectivo processo teve início antes mesmo de sua inserção na vida profissional, ou seja, quando ele era ainda um estudante (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995 citados por PACHANE, 2003).

Nossa segunda entrevistada ao ser questionada sobre o mesmo aspecto, apesar de responder positivamente, ressaltou apenas a experiência profissional como apontado anteriormente, tornando evidente a relevância desta experiência para sua prática profissional futura. Em outro momento, porém, a mesma entrevistada afirmou: “embora eu tenha feito licenciatura na graduação e tenha tido a disciplina de Didática [...] na Unidade de Apoio Educacional é que, realmente, eu consegui exercitar uma prática” (P2).

Verificamos que apesar de fazer menção à sua formação em licenciatura, a professora reconheceu que foi somente a partir de sua passagem pela UAE que ela conseguiu exercer, de fato, a docência, o que nos despertou para a contribuição da referida Unidade para a elaboração dos saberes pedagógicos da professora supracitada. De acordo com Pinto (2005),

[...] Mesmo para quem passou pela formação em cursos de licenciatura não significa que tenham uma preparação adequada para ser professor de educação

superior. Vale lembrar que as licenciaturas, apesar de terem as disciplinas consideradas pedagógicas, estão voltadas para a realidade da Educação Básica (PINTO, 2005, p.7).

Analisando a fala dos entrevistados, referente à sua formação pedagógica, revelada por meio da fonte social de aquisição de seus saberes, nos parece que a ênfase de seu processo formativo foi dada, na aprendizagem adquirida por meio da experiência (pessoal), em forma de práticas realizadas em monitorias, estágios e/ou exercendo a profissão para a qual se formou, ora na experiência de outros, enfatizando aqui o convívio com outros professores e a influência da família.

Pontuamos, ainda, que este argumento vai ao encontro de um dos princípios, concernente à aprendizagem dos adultos, sendo este: “O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem” (GARCIA, 1999, p. 55).

Por fim, apontamos que, dos setes professores entrevistados, dois deles (P5 e P6) afirmaram não ter feito nenhuma disciplina pedagógica que os auxiliasse no exercício da docência no ensino superior. Ainda, outra de nossas entrevistadas afirmou ter retido “pouca coisa do que foi aprendido na época” (P7), dando-nos a entender que teve em seu currículo disciplinas pedagógicas; contudo, passou por elas sem, efetivamente, apreender o seu conteúdo. Tal constatação corrobora a análise de que “qualquer experiência ocorre numa dada situação, mas nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem” (GARCIA, 1999, p. 56).

4.5.2. Iniciando na carreira profissional docente: a ótica dos professores entrevistados

Nosso segundo tema de análise refere-se ao “Início das atividades de ensino”, tendo sido solicitado de nossos entrevistados que destacassem palavras ou expressões, que expressassem a sua concepção acerca deste momento de sua trajetória profissional. A partir de então, as categorias evidenciadas foram: **prazer pelo ensino, interação professor-estudante, necessidade de formação específica** e, por fim, a **concepção de docência como vocação**. No que se refere ao prazer pelo ensino, temos as seguintes falas:

A sensação pra mim foi muito tranquila, assim de liberdade; [...] Vamos supor, eu saio de casa, isso é normal, eu saio de casa incomodado, tenho um problema

familiar, mas na sala de aula eu me transformo, eu adoro, eu me sinto bem, é isso aí, o sentimento é um sentimento muito forte, emocional mesmo, então, eu gosto! (P1);

[...] eu me identifiquei, eu gosto, eu gosto de preparar aula [...] (P2).

Satisfação (P6).

As falas citadas remetem-nos, inicialmente, ao significado do vocábulo “prazer” que se refere à “sensação ou emoção agradável, ligada à satisfação de uma vontade, uma necessidade, do exercício harmonioso das atividades vitais etc.; alegria, contentamento, júbilo, satisfação” (HOUAISS, 2009, p. 1152).

Diante disso, vimos que apesar de ter sido, literalmente, a primeira experiência dos referidos professores na docência, uma vez que nunca havido dado aula em outro nível de ensino, o início das atividades docentes, na perspectiva destes professores, foi visto como realização tendo sido vivenciado com tranquilidade, sendo expressão dessa realidade o uso de termos como “liberdade” e “identificação”.

Ainda nesta perspectiva, vimos possibilidade de somarmos à categoria “prazer pelo ensino” nossa segunda categoria, ou seja, a “interação professor-estudante”, uma vez que, percebemos estreita relação entre elas. Compreendemos, portanto, que a importância dada pelos mesmos docentes ao aspecto relacional da docência pode ser gerador do prazer por ensinar e vice versa. Referente, então, à “interação professor-estudante”, destacamos as seguintes falas:

[...] na semana inicial, gastava pra saber como é que era o nome dele [do aluno], da onde que ele era, entende? E isso aí dava uma interação legal (P1);

[...] gosto de conversar com os alunos; gosto da convivência com os alunos (P2).

Diante dos depoimentos pudemos inferir que, na perspectiva destes profissionais, o exercício da docência comporta não apenas o ensino de conteúdos, mas também os aspectos relacionais vivenciados entre professor e estudante, o que nos parece evidenciar uma concepção humanista destes professores acerca do ensino. Esta, por sua vez, se refere às “relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada” (MIZUKAMI, 1986, p.38).

A noção de ensino construída por meio das relações interpessoais nos desperta para a construção de aprendizagem, uma vez que, como vimos, nesta abordagem, o ensino poderia se dar em meio às inter-relações, podendo, assim, ter como consequência a aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para seus respectivos professores.

Nossa terceira categoria de análise refere-se à necessidade de formação específica para o exercício da docência no ensino superior. Pudemos perceber a ênfase dada pelos entrevistados a este aspecto quando ao se referirem ao início de suas atividades no ensino universitário elegeram termos como “responsabilidade” (P5); “busca por excelência” (P7), podendo ser, ainda, reconhecida durante a fala de outros dois professores.

[...] comecei a sentir que ser professor universitário demandava um conhecimento mais amplo, uma retórica melhor, um conchavo entre os conceitos, entre a análise e a crítica (P3);

[...] seriedade, compromisso, qualidade, exigência, cobrança, vontade de fazer mais e melhor (P4).

Compreendemos, portanto, que o processo de aprendizagem profissional docente vivenciado por estes professores foi, reconhecidamente, marcado pela consciência de que havia a necessidade de maior formação e, também, pelo desejo de aperfeiçoamento para o exercício da docência universitária aspectos realçados nas falas, anteriormente, citadas.

A preocupação dos docentes com uma melhor formação para o exercício da docência universitária leva-nos, ainda, a refletir acerca do relevante papel da docência no ensino superior, uma vez que esta se encarrega de formar profissionais não só aptos para o exercício da profissão para a qual pretendem se formar, como também, cidadãos críticos e conscientes de sua função na sociedade.

Por fim, destacamos a concepção de docência como vocação, visualizada na fala “[...] a entrada em sala de aula foi, quando eu tava já no segundo para o terceiro ano de Medicina é... vocacionada” (P1). Apesar da concepção deste professor sobre sua entrada na docência, acreditamos que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

4.5.3. O exercício da docência no ensino superior: alguns desafios

Ao serem questionados sobre os possíveis “desafios enfrentados no exercício da docência universitária”, nossos entrevistados se referiram a aspectos relacionados à **Aprendizagem Significativa, relação professor-estudante, preparo do docente para fazer uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino, aprendizagem da docência**, e, por último, um desafio relacionado ao **preparo do estudante para adentrar em uma Universidade**.

Referente, inicialmente, à categoria “Aprendizagem Significativa”, destacamos as seguintes falas:

[...] É, pra mim o maior desafio é tornar interessante um assunto pra quem tá lá assistindo (P2);

[...] preparar aulas que despertem o interesse dos alunos (P6);

[...] a adequação dos conteúdos teórico e prático às aulas, de forma que possa despertar nos alunos maior interesse pela disciplina [...] (P7).

Compreendemos que a noção de aprendizagem significativa possa ser também, trazida para o contexto do professor, uma vez que, assim como o estudante, o docente também necessita de estabelecer relações com a sua prática, a fim de que se disponha a aprender, como já foi dito quando da discussão sobre a aprendizagem de adultos. Enfatizamos, sobretudo, a relevância de tal aprendizagem quando realizada de modo coletivo permitindo aos professores a sua inserção em espaços formativos que favoreçam, por sua vez, a troca de experiências, assim como a reflexão.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é que as três professoras citadas afirmaram, em outro momento, que não haviam sido submetidos durante a sua formação inicial ou pós-graduação a uma formação pedagógica que, por sua vez, os embasasse para exercer a docência no ensino superior. Apesar de uma delas ter feito menção a tal experiência, reconheceu: “[...] acho que retive pouco do que foi aprendido na época” (P7).

A partir destas análises, ratificamos a relevância de uma ação formativa que, por sua vez, dê atenção ao exercício da docência no ensino superior, considerando, portanto, que alguns destes desafios elencados por nossos entrevistados podem ser sanados a fim de favorecer ao estudante uma aprendizagem, de fato, significativa.

Ao encontro destas reflexões, temos a compreensão de que a “Formação de Professores” é, portanto, “[...] a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos [...]” (MEDINA; DOMINGUES, 1989 apud PACHANE, 2006, p. 102).

Quanto à categoria relação professor-estudante, a fala destacada foi “[...] ouvir o aluno para compreendê-lo como pessoa e não apenas como um número [...] considerar o ponto de vista do aluno, visando à boa relação entre professor e aluno” (P1).

Apesar de ter sido reconhecido como um desafio para o referido professor, evidenciamos a sua preocupação com a relação do professor com o estudante o que, por sua vez, nos remete a uma concepção Sociocultural do ensino. De acordo com esta concepção, “não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (MIZUKAMI, 1986, p.86). Nesta perspectiva, reportando-nos a Vygotsky, enfatizamos o papel do professor no processo ensino-aprendizado, reconhecendo-o como um mediador neste processo.

Ao apontar a sua preocupação em “considerar o ponto de vista do aluno”, aspecto discutido por Schön (1995) ao se referir às características de um professor reflexivo, acreditamos que nosso entrevistado tende a evitar uma postura autoritária, em que o professor julga-se como único detentor da verdade, além de tornar evidente o reconhecimento de que ambos, professor e estudante se encontram em um processo contínuo de aprendizagem.

Neste sentido, Freire (1999) argumenta que

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 2009, p. 118-119 grifos do autor).

No tocante ao preparo do docente para fazer uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino, temos a fala de um professor:

Hoje nós temos outros bons profissionais do ensino, mas que tem outras ferramentas. E as ferramentas mudaram muito também. Muitos ficaram sem evoluir, sem mudar as ferramentas e eu sou um daqueles que utilizam as novas ferramentas, eu fui e me empolguei porque eu sou, eu gosto muito do visual, eu gosto muito da expressão, tanto é que se eu não fizesse Medicina eu tinha feito Teatro. Então eu achei que a ferramenta do design da animação, do virtual, do 3D, que tem hoje disponível, se bem utilizada ela ensina muito e ela tem que ser interativa, o aluno tem que interagir mais (P3).

Ao encontro da fala deste professor, acrescentamos, ainda, alguns outros conhecimentos que consideramos essenciais para o exercício da docência no ensino superior. Dentre eles, ressaltamos o domínio na área pedagógica, pois reconhecemos que,

dificilmente, poderemos falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional (MASETTO, 2002, p.20).

Referente, por sua vez, à categoria relacionada à aprendizagem da docência, destacamos as falas “[...] Aprender coisas novas [...]” (P6) e “[...] começar algo novo é sempre muito difícil, mas, por outro lado, muito estimulante” (P5).

Ressaltamos que a fala da professora 5 diz respeito à experiência pela qual vinha passando na instituição de ensino federal investigada, pois que no momento era a professora responsável por uma disciplina não presencial, oferecida a todos os estudantes da instituição.

Segundo a mesma entrevistada, os desafios que a fizeram recorrer à Unidade de Apoio Educacional e que evidenciam, por sinal, a contribuição da UAE em seu processo de (re) elaboração de seus saberes pedagógicos diziam respeito a “montar uma aula teórica, [...] uma sequência que seja mais adequada pra um conteúdo, calcular o tempo, sempre que eu precisei, eu fui a Unidade e a gente tinha lá as técnicas que estavam sempre a nossa disposição” (P2).

Os limites didático-metodológicos foram, então, apontados como desafios por esta entrevistada considerando que ainda não havia concluído o seu Doutorado quando iniciou a docência universitária na instituição, em que leciona.

Compreendemos, assim, que as falas anteriormente citadas podem ser também relacionadas às falas de outros quatro professores por nós entrevistados, uma vez que também

se remeteram a algumas sensações que podem se relacionar às fases da carreira docente (HUBERMAN, 1995), sendo estas:

(P4) - Autonomia, ansiedade.

(P5) – Expectativa, entusiasmo, inovações, aprendizagem, importante experiência como docente, dedicação e muito apoio por parte da universidade.

(P6) – orgulho, apreensão

(P7) – Desafio, entusiasmo

Ancorados, assim, na literatura, podemos compreender esta etapa vivenciada pela entrevistada sob a ótica de Huberman (1995) que, apesar de não se referir, especificamente ao contexto universitário, ao discorrer sobre as fases da carreira docente oferece-nos reflexões que podem ser, também, pertinentes ao tratarmos do referido nível de ensino. Sendo assim, no que se refere aos professores iniciantes, ou seja, àqueles que se encontram nos seis primeiros anos de exercício profissional, o mesmo autor caracteriza esta fase em duas etapas. A primeira, centrada nos três primeiros anos, é marcada pelo “choque com o real”, ou seja,

(...) o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (p.39).

Já a segunda fase, é entendida como fase da “Estabilização e Consolidação de um repertório pedagógico”, momento em que o professor vai adquirindo um sentimento de competência frente ao exercício profissional.

Inferimos, assim, que a referida entrevistada apresentou dificuldades próprias da fase em que se encontrava, uma vez que, além do fato de ela nunca ter dado aula antes, assumia, pela primeira vez, uma sala de aula como professora do Ensino Superior encontrando-se, reconhecidamente, na primeira etapa do ciclo de vida profissional dos docentes.

A entrevistada, em questão, ao concluir a sua fala, ainda, fazendo menção ao fato de que sempre que precisou ela pode ir à Unidade e encontrava lá pessoas dispostas a auxiliá-la, o que pode, por sua vez, pode ser demonstrativo da prática recorrente desta professora em solicitar o auxílio da UAE, como também do conforto em encontrar este auxílio.

Apesar do conhecimento pedagógico não ter sido por ela mencionado, a literatura nos aponta que são reconhecidos como fundamentais à prática docente os saberes pedagógicos, uma vez que estes “estão diretamente relacionados à orientação para a prática profissional da docência, às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar” (TEIXEIRA, 2009, p.6).

Por último, um desafio relacionado ao preparo do estudante para adentrar em uma Universidade pode ser visto na fala de outra professora: “A falta de maturidade e dedicação por parte dos alunos, que cada vez têm entrado mais cedo na universidade” (P4). A professora, em questão, entende como um desafio a ser, por ela, enfrentado, a entrada precoce dos estudantes na universidade.

4.5.4. Iniciativas para a superação dos obstáculos à docência no ensino superior: vislumbrando possibilidades

Ainda neste contexto de discussões, porém acerca das “ações que os entrevistados consideraram importantes para o enfrentamento dos referidos desafios”, constatamos que as estratégias apontadas pelos entrevistados foram bastante coerentes, uma vez que, foram ao encontro dos desafios, anteriormente, por eles, evidenciados. Ressaltamos, porém, que estas iniciativas não, necessariamente, referem-se a iniciativas pessoais, mas podem se referir também a iniciativas institucionais.

De modo similar aos outros momentos, as falas foram agrupadas em categorias que, por sua vez, foram numeradas, sendo elas, **(1) Aprendizagem Coletiva; (2) Aprendizagem Autônoma; e (3) Experiência prática durante o curso.** As falas representativas das categorias supracitadas foram, respectivamente, apresentadas a seguir.

1 - [...] as pessoas têm essa dificuldade de formação, elas esperam que venha o saber, vamos dizer assim né, o saber entre aspas né, que venha de cima pra baixo né, da forma vertical e eu me nego a isso aí. [...] eu acho que tem que, tem que é caminhar junto, entende? Tem que ter essa paciência de caminhar junto [...] (P1);

2 - [...] resgatar e colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante minha vida acadêmica, criatividade, inovação, qualidade do curso (P5);

2 - [...] Paciência e dedicação (P6);

3 - [...] o ideal seria que a gente pudesse é, passar um conteúdo mínimo e fosse pra campo, eu acredito que a melhor, a melhor, as melhores aulas seriam a nível de campo e são, quer dizer, na hora que eu levo o estudante, os estudantes pra fazer a avaliação prática [...] (P1);

3 - [...] Introdução de aulas práticas e revisão do material prático (P2).

Buscando melhor exemplificar esta última categoria, no que tange à “revisão do material prático” (P2), nossa segunda professora entrevistada fez referência a uma necessidade bastante pontual que viveu na época, em sua disciplina, considerando o aspecto prático da mesma. De acordo com a entrevistada, ao propor uma homogeneização do material didático para as turmas, visto que vários professores trabalhavam com a mesma turma, entendeu-se que seria preciso haver um material que não fosse tão diverso. Diante disso, como a UAE oferecia auxílio aos professores nas questões de confecção de material didático, ela afirma ter recorrido à Unidade para o atendimento desta sua necessidade prática e de seus colegas professores.

Referente às argumentações das professoras 5 e 6, realçando a aprendizagem autônoma, consideramos pertinente lembrar que estas, em momento anterior, afirmaram não ter feito nenhuma disciplina pedagógica que as auxiliassem no exercício da docência no ensino superior. Entendemos que suas falas refletem a busca solitária pela formação docente, aspecto que pode ser justificado pela ausência de formação específica para o exercício da docência no ensino superior, formação esta tão defendida por Masetto (2002).

Destacamos, ainda, a percepção da professora 5, que ao se reconhecer diante de certos desafios vivenciados em sua prática docente vai ao encontro do que Pachane (2006) aponta como necessidades próprias, “advindas da concepção do próprio professor, por se ver com certas dificuldades em sua prática docente ou formação, constatando seu despreparo no que diz respeito a questões pedagógicas” (PACHANE, 2006, p. 107).

Percebemos, ainda, nos depoimentos de outros dois entrevistados, uma menção às iniciativas cabíveis à Instituição de Ensino à qual fazem parte, uma vez que destacaram questões pertinentes a possíveis alterações de currículo, ao inserir aulas práticas em disciplinas que não as têm. Estes aspectos podem ser evidenciados nas falas seguintes:

4 - [...] o ideal seria que a gente pudesse é, passar um conteúdo mínimo e fosse pra campo, eu acredito que a melhor, a melhor, as melhores aulas seriam a nível de campo e são, quer dizer, na hora que eu levo o estudante, os estudantes pra fazer a avaliação prática [...] (P1);

4 - [...] Introdução de aulas práticas e revisão do material prático (P2).

Ressaltamos que em diálogo com o professor 1, ele deixa evidente a sua compreensão de que o exercício da prática de uma disciplina pode contribuir efetivamente para a aprendizagem do estudante, uma vez que ele terá a oportunidade de visualizar melhor o que lhe está sendo exposto, aspecto este também, destacado pela outra professora.

Inserido no âmbito das discussões acerca das iniciativas para a superação dos obstáculos à docência no ensino superior, porém no que compete às iniciativas “pessoais” realizadas pelos docentes entrevistados com fins de investir em seu processo, contínuo, de formação profissional, fizemos um destaque para duas categorias que se relacionam, por sua vez, às categorias “Aprendizagem Coletiva e Aprendizagem Autônoma”, discutidas anteriormente.

Neste ponto, também, foram realçados aspectos relevantes à **Valorização da aprendizagem autônoma** e a **Valorização da aprendizagem coletiva** que pode, por sua vez, ser evidenciada nas falas,

[...] me meti lá com a meninada a fazer artes cênicas, ótimo ué, então, essa parte da arte cênica me deu técnica de me habilitar [...] (P1);

[...] participar de eventos; [...] recentemente eu fiquei um ano afastada fazendo um pós-doutoramento [...] (P2);

[...] atualizar meus conhecimentos, montar aulas que sejam atrativas e interessantes para que eu tenha uma maior adesão dos alunos [...] utilizar recursos didáticos diferentes [...] (P5);

Estudo, participação em Congressos e pesquisa (P6).

As falas acima vão ao encontro do que Garcia (1999, p. 150) chamou de desenvolvimento profissional autônomo, referindo-se aos modelos de desenvolvimento profissional docente. Neste modelo, “os professores decidem aprender, por si mesmos, os conhecimentos que julgam necessários ao seu desenvolvimento profissional docente ou pessoal”.

Outra categoria destacada é pertinente à **Valorização da aprendizagem coletiva**, sendo exposta por meio das falas:

[...] eu descobri que o professor é professor mesmo quando ele pega na mão, quando ele constrói o conteúdo par e passo junto com o aluno, obedecendo as particularidades, aceitando as informações que vem deles [...] (P3);

[...] grupos de discussão sobre desenvolvimento docente; [...] congresso na área de educação médica (P4);

Além de procurar participar dos cursos e palestras oferecidos pelo Giz [...] tenho procurado programar melhor as aulas, dedicando mais tempo na preparação das mesmas (P7).

Diante das falas acima, retomamos a ideia de o desenvolvimento profissional de docentes universitários ser compreendido como um processo que, como vimos, inicia-se desde as experiências vividas ainda como estudante (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995 citados por PACHANE, 2003), mas que deve acompanhar toda a trajetória de vida deste, agora não mais como estudante, mas como um profissional da docência no âmbito universitário.

A partir dos depoimentos dos professores, consideramos a relevância da interação e das mediações significativas, aspectos tão enfatizados por Vygotsky, uma vez que este acreditava que o homem constitui-se nas interações sociais, sendo “visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 1996, p. 93 apud SILVA, 2006, p. 3). A mesma autora ainda reforça suas ideias ao entender

a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é visto por ele como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas como uma ação mediada por outros sujeitos. O *outro social* pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Assim, o processo de desenvolvimento não pode ser aceito como um percurso solitário, pois existe a participação do outro, através da atividade e da linguagem constituída entre indivíduo e seu grupo social. Nesse contexto social, os significados vão sendo construídos pelo indivíduo apontando sempre para novas formas de generalização (SILVA, 2006, p. 3).

4.5.5. As Ações Formativas: contribuições para a prática docente?

Ao serem questionados sobre as “evidências da contribuição das ações formativas desenvolvidas, pertinente à (re) elaboração dos saberes pedagógicos de professores universitários”, todos os nossos entrevistados responderam positivamente. Sendo assim, destacamos das falas dos entrevistados palavras ou expressões que justifiquem a referida **contribuição do programa**, sendo apresentadas a seguir:

P1 - As pessoas se dispunham a vir fazer, a ajudar e a me ensinar. Isso aí foi muito bom; [...] eu me acostumei a utilizar a Unidade de Apoio Educacional como uma ferramenta interessantíssima dentro da sala de aula;

P2 - [...] em relação a essas coisas iniciais, de como montar uma aula teórica, de uma sequência que seja uma sequência mais adequada pra um conteúdo, calcular o tempo [...];

P3 - [...] Eu fiquei mais arrojado, eu aprendi a avaliar melhor [...];

P4 - [...] tem me despertado o desejo de me atualizar;

P5 - Tivemos vários encontros para que eu me familiarizasse com o ambiente virtual, sempre com muito apoio e atenção por parte dos profissionais do setor;

P7 - no apoio aos problemas encontrados na implantação da disciplina Fundamentos de Libras online [...].

Ressaltamos, de antemão, que foram identificadas percepções comuns às percepções das formadoras quando questionadas acerca da possibilidade de melhora na qualidade de ensino dos professores em função do trabalho por elas desenvolvidos. Acreditamos, portanto, que ambas as análises possam ser relacionadas.

Por meio dos depoimentos, pudemos perceber que nossos entrevistados apresentaram contribuições bastante variadas para o exercício da prática docente, tais como aspectos concernentes à disponibilidade das formadoras em ir até a sala para auxiliar nos limites enfrentados, dificuldades próprias do início da carreira docente, considerando a ausência de formação específica para o exercício da docência, contribuições no âmbito pessoal, incentivo à busca contínua por formação, auxílios metodológicos.

De acordo com as falas acima, reafirmamos nosso entendimento de que “uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança” (BERBAUM, 1982 citado por GARCIA, 1999, p. 21).

Tendo analisado as falas das formadoras foi possível visualizar a existência de estreita relação entre a qualidade do ensino e as ações formativas desenvolvidas, o que nos leva a reconhecer a contribuição das ações formativas analisadas para o processo de (re) elaboração dos saberes pedagógicos dos docentes universitários, tanto pela ótica das formadoras quanto sob a perspectiva dos professores.

Constatamos, assim, diante da variedade de aspectos elencados, por nossos entrevistados, que as ações de formação desenvolvidas configuraram-se como um locus formativo para os professores universitários que a elas solicitou procurando, assim, atender às demandas do ensino por eles vivenciadas.

4.5.6. Estabelecendo possíveis relações com a prática docente: resultados de uma experiência formativa

Buscamos evidenciar por meio de categoria “**relações estabelecidas com a prática**” a tentativa de transposição dos professores entrevistados do que eles vivenciavam nas ações de formação investigadas para a realidade da prática docente. Inicialmente, destacaram-se as falas,

[...] nós fomos corrigindo ponto a ponto [...] a partir de então eu comecei a perceber coisas que eu não percebia [...] (P1);

[...] até em termos, assim, de me sentir mais segura na hora de elaborar, de... a gente vai assimilando. (P2).

O entrevistado 1, ainda, afirmou: “eu tentei implementar na minha área de atuação essa questão da minha preocupação, primeiro do ensino, ensino de qualidade, não só o aspecto, dos conteúdos, mas também no que acontece na realidade” (P1).

Ainda sob esta perspectiva, quando questionado se conseguia fazer relações entre os aspectos que via nas ações desenvolvidas pela UAE com as suas práticas de ensino, o mesmo entrevistado afirmou:

Eu lembro que eu tinha, assim, uma dificuldade de colocar um tema específico dentro do que seria adequado pra conversar, então eu pedi pra... esqueci o nome da pessoa, que estava lá, já ta aposentada e ela foi pra sala de aula assistiu uma aula e ela percebeu, nós fomos corrigindo ponto a ponto isso aí então, foi legal porque a gente foi trabalhando dentro dos conteúdos e ela foi participando, foi fazendo avaliação do processo, tanto junto aos estudantes como o meu processo, então isso aí, é, foi bom, eu acho que foi muito positivo. Deu um diferencial porque a partir de então eu comecei a perceber coisas que eu não percebia [...] (P1).

Ressaltamos que o professor 1 deixa transparecer que a UAE, além de auxiliá-lo a enfrentar as dificuldades relativas à sua prática pedagógica, ela se constituiu, ainda, em “um diferencial, porque a partir de então eu comecei a perceber coisas que eu não percebia [...]” (P1).

Também a entrevistada 2 ao ser questionada se conseguia perceber ou mesmo estabelecer relações entre os aspectos que via nas ações promovidas pela UAE e suas práticas de ensino afirma: “eu me senti mais segura na hora de elaborar”. Ela afirmou também que foi por meio da Unidade de Apoio Educacional que, realmente, conseguiu exercitar uma prática.

Ainda a mesma entrevistada ao se referir às atividades propostas pela UAE afirmou que todas as iniciativas foram interessantes, mas ressaltou uma em que

a Unidade de Apoio Educacional esteve envolvida que eles trouxeram uns Norte Americanos pra tratar sobre ferramentas de ensino-aprendizagem, onde eles trouxeram um modelo completamente diferente de estrutura de aula, de apresentação de conteúdos, de avaliação de alunos ne, que foi assim muito interessante (P2).

Destacamos, além disso, que a fala anterior vai ao encontro de um dos objetivos dos cursos promovidos pela UAE, sendo este: “apresentar, demonstrando seu emprego, **modernas tecnologias educacionais**, insistindo-se sempre na importância de que sua utilização seja precedida de pré-opções teóricas e do pré-estabelecimento explícito de objetivos educacionais consistentes com elas” (Grifos nossos).

A partir do exposto, fica evidente na ótica dos professores entrevistados o papel relevante que a Unidade de Apoio Educacional possuiu no que se refere ao processo de (re) elaboração de seus saberes pedagógicos, tendo se configurado em um espaço oportuno de troca de experiências e de auxílio à prática docente universitária.

Consideramos, por sua vez, que a ação formativa desenvolvida pela UAE foi ao encontro da necessidade de formação contínua evidenciada no âmbito do ensino superior, como pode ser visualizado sob a ótica de Behrens (2002) citada por Masetto (2002) ao enfatizar que

o alerta para a necessidade de construir uma formação contínua referendada na reflexão *sobre e na* ação docente tem conquistado espaço entre os professores de todos os níveis e, em especial, no magistério do ensino superior. Esse processo reflexivo aponta caminhos para ultrapassar o “fazer pelo fazer” e aponta para o “saber por que fazer” (BEHRENS, 2002 citada por MASETTO, 2002, P. 64).

Nesta perspectiva, temos, também, a fala do professor 3 que, apesar de avaliar como positiva a experiência vivenciada por ele quando das ações desenvolvidas pelo NAPP, afirmou: “eu não pude utilizar e nem fazer, nem 20 nem 10% daquilo que eu via”. Quando questionei sobre o motivo dessa impossibilidade, ele justificou que era devido a

dificuldades instrumentais mesmo. Nós não temos uma equipe crítica, suficientemente, capaz de chegar e já absorver a informação daquilo que se aprendeu lá, nós não temos verba suficiente pra implementar os projetos de ensino que, são pouco incentivados, pra implementar as metodologias e, mas nós temos maior dificuldade mesmo é na massa crítica. Nós temos que construir ao longo de vários anos é a massa crítica suficiente pra poder trabalhar naquelas, naquelas condições ideais pedagógicas (P3).

Ainda referente à experiência vivenciada no NAPP, o mesmo professor aponta aspectos positivos da mesma, mas também expõe alguns limites quanto à realidade que encontrava ao sair daquele meio.

Era muito interessante porque reuniu, reunimos lá uns quinze pra fazer esse curso de várias origens, de várias formações, da matemática, da geografia, tínhamos da veterinária, da medicina, das ciências biológicas e até mesmo de área da computação gráfica, tinham colegas lá de muitas áreas e a gente tinha um ideal comum, o ideal comum era discutir mesmo a visão, a visão humanística mesmo do ensino, a visão social mesmo do ensino, o papel de professor mesmo universitário, nós tínhamos mesmo essas similaridades, aí então, o grupo rendeu bem, rendeu muito, porque a gente tinha um propósito comum, mas nós éramos lá uma ilha iluminada no meio de um oceano e quando saíssemos de lá, nós íamos encontrar aquela outra massa que não tava afeita a isso porque já ta cansada, ou porque tem uma formação muito técnica e não tem vontade, não vê objetividade naquela formação, naqueles aprendizados (P3).

No que tange às experiências propiciadas pelo NAPP para se fazer relações do que se via no referido Núcleo com a prática docente, apesar dessas dificuldades já sinalizadas pelo professor 7, ele reconheceu que “daquilo que eu aprendi eu apliquei alguma coisa, fui mais cuidadoso nas minhas programações, eu fui mais contextualizado nas minhas aulas, eu fui mais arrojado nas metodologias de aula prática de ensino”.

Por fim, referente às experiências vivenciadas no GIZ, assim como as possíveis relações estabelecidas pelos professores entrevistados com sua prática docente, temos as falas seguintes:

P5 - O curso online está complementando muito o que é abordado em sala de aula;

P7 - [...] me deram ideias de como melhorar a minha prática.

Relembramos que a professora 5 remete-se à experiência pela qual vinha passando na instituição de ensino federal investigada, já que no momento era a professora responsável por uma disciplina não presencial, oferecida a todos os estudantes da instituição. E, ainda, reconhecendo a relevância das ações de formação propostas pelo GIZ outro de nossos entrevistados ao dizer do trabalho desenvolvido, ao mesmo tempo, sinaliza a necessidade de melhorar a sua prática docente.

Acreditamos, portanto, que os professores entrevistados foram capazes de estabelecer relações entre o que viam durante o desenvolvimento das ações de formação em

que estiveram inseridos, pela oportunidade que tiveram de refletir acerca de sua prática docente, além de serem-lhes apresentadas as possibilidades de modificá-la.

4.5.7. Aportes sobre a aprendizagem profissional da docência, decorrentes da interlocução com os professores

Procurando compreender a aprendizagem profissional da docência, no âmbito universitário, agora, sob a ótica dos professores do referido nível de ensino, pudemos constatar por meio da análise dos depoimentos dos respectivos professores, algumas contribuições dos trabalhos desenvolvidos, tanto pela UAE e GIZ quanto por aquele desenvolvido pelo NAPP e pelas ações formativas que o sucederam, visando à (re) elaboração do saber pedagógico.

Inicialmente, referente ao desenvolvimento profissional docente, ressaltamos que à medida que conhecíamos a realidade a ser investigada, por meio dos documentos levantados e dos depoimentos dos docentes entrevistados acreditamos, primeiramente, que as ações que estávamos encontrando nas Instituições de Ensino Superior selecionadas poderiam ser reconhecidas como ações que visavam à formação continuada de professores universitários; entretanto, não poderiam ser conceituadas como propostas de desenvolvimento profissional docente.

Tal análise era decorrente do paralelo estabelecido com a literatura, especificativa, na perspectiva de Garcia (1999) acerca do referido processo que, por sua vez, aceita

que se incluam como parte do desenvolvimento profissional do professor as atividades realizadas quando estes as iniciam em qualquer estabelecimento de ensino (iniciação), porém, não considera como parte do desenvolvimento profissional as atividades desenvolvidas enquanto o professor ainda não iniciou sua carreira (formação inicial, como, por exemplo, cursos de licenciatura) (PACHANE, 2006, p. 96).

Entretanto, ao analisarmos os depoimentos de nossos sujeitos de pesquisa (professores), constatamos que, por várias vezes, eles fizeram menção às experiências por eles vivenciadas quando eram, ainda, estudantes, consagrando-as como relevantes para a concepção que, atualmente, possuem sobre o ensino, assim como para o seu processo formativo, de modo geral.

Compreendemos, assim, a relevância destas vivências para nossos entrevistados, já que os professores que entrevistamos, antes de adentrarem a Universidade como professores, não foram submetidos a um processo formativo que os embasasse para o exercício atual da docência no ensino superior.

Diante disso, buscando auxílio, novamente, na literatura, fomos amparados pelo conceito de desenvolvimento profissional docente que, por sua vez, foi ao encontro de nossos dados, pois, de acordo com Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), referenciado por Pachane (2003), o processo de desenvolvimento profissional docente, “engloba desde os momentos iniciais de contato com a atividade docente, mesmo que como aluno (denominada fase de pré-treino)”.

Sendo assim, com base na literatura e na análise de nossos dados, reiteramos que os professores por nós entrevistados se encontram inseridos no processo de desenvolvimento profissional docente, sendo este profundamente marcado pelas experiências que vivenciaram, ainda, como estudantes. Estas, por sua vez, influenciam as suas ações atuais como professores, considerando a perspectiva referida de que o indivíduo já se encontra em formação para a docência, antes, mesmo de o ser na prática.

Quanto aos saberes docentes, verificamos que estes foram reconhecidos como fontes estruturantes da atual prática docente. Reafirmamos, porém, nossa compreensão de que, em função das demandas atuais do ensino, faz-se necessária uma sólida formação docente no que se refere ao saber pedagógico, uma vez que os saberes do conteúdo, por si só, não são suficientes para o bom exercício da prática docente. Reconhecemos, ainda, que os saberes da experiência ocuparam um relevante espaço quando a questão é a aprendizagem de indivíduos adultos.

Detectamos, ainda, aspectos pertinentes a necessidades próprias (advindas da concepção do próprio docente) e externas (advindas de exigências estipuladas pela pesquisa ou políticas educativas). Em decorrência disso, constatamos que as ações de formação investigadas procuraram conhecer as referidas necessidades docentes a fim de criar estratégias formativas para saná-las.

Constatamos, por fim, que as ações de formação analisadas propiciaram aos docentes entrevistados a possibilidade de revisão da prática docente, por meio da reflexão, levando-os a mudanças, não somente nas estratégias de ensino, mas também no entendimento de que apesar dos desafios decorrentes de seus limites na formação

pedagógica, estes limites podem ser amenizados à medida que eles se dispõem a vivenciar de modo contínuo a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender, neste trabalho, qual seria a contribuição dos programas de desenvolvimento profissional docente para o processo de aprendizagem profissional da docência relativo ao saber pedagógico de professores universitários. Assim, tivemos por objetivo, analisar o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente, os saberes que esses docentes vão elaborando e/ou reelaborando em programas institucionais de desenvolvimento profissional.

Inicialmente, quando do contato com as Instituições Federais de Ensino Superior mineiras, verificamos que, no estado de Minas Gerais, existem ações formativas que buscam auxiliar os professores do referido nível de ensino em seus limites, no que se refere à (re) elaboração dos saberes pedagógicos no exercício da docência em sala de aula. Todavia, constatamos também que não há Programas Institucionais sistematizados que, por sua vez, proponham-se ao desenvolvimento profissional de docentes universitários.

Inferimos, assim, que a ausência de uma política institucional voltada para o atendimento das demandas da prática docente no ensino superior, incorrendo na ausência dos referidos programas no Estado de Minas possa ser reveladora, também, da ausência de valorização da formação pedagógica para os docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Com base nas análises realizadas no capítulo 4, em que nos propusemos a lançar o olhar para as ações de formação, investigadas, porém sob as lentes de nossos entrevistados, passamos a apontar nossas considerações sobre o trabalho desenvolvido. Apresentamos, neste sentido, alguns entendimentos do que nos foi possível visualizar, por meio da análise dos depoimentos de nossos entrevistados, assim como de outras fontes.

Ao encontro do questionamento que, inicialmente, nos mobilizou ao desenvolvimento deste estudo, temos nossa primeira compreensão que se refere, portanto, à possibilidade de contribuição das ações de formação investigadas (UAE, GIZ, NAPP e ações posteriores ao NAPP) para o processo de (re) elaboração do saber pedagógico de docentes universitários.

Auxiliadas pela ótica das formadoras, compreendemos que a contribuição das ações de formação, acima remetidas, para o referido processo repousou no fato de que estas se constituíram em um lócus formativo para os professores universitários procurando atender às demandas da prática pedagógica, tais como, o domínio de ferramentas computacionais para o ensino, questões metodológicas, assim como a relação professor-estudante.

Nesta perspectiva, porém concernente aos docentes entrevistados, constatamos que ao reconhecerem alguns de seus limites quanto à aquisição do saber pedagógico para o exercício do ensinar, no âmbito universitário, os professores encontraram na adesão às ações de formação investigadas, assim como em sua formação autônoma, algumas estratégias para sanar estes limites evidenciados.

Reconhecemos, portanto, que as ações formativas, por nós analisadas, se constituíram como possíveis estratégias de (re) elaboração do saber docente, tanto sob a ótica das formadoras quanto segundo os docentes entrevistados. As ações formativas investigadas se configuraram em espaços formativos, capazes de fomentar a reflexão sobre a prática docente universitária e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios, inerentes à docência universitária.

A partir de então, temos um segundo entendimento que se refere, especificamente, ao processo de aprendizagem de nossos professores entrevistados. Verificamos que o referido processo esteve fortemente marcado pelas referências docentes que os referidos professores tiveram quando de sua formação, sendo esta a formação inicial universitária ou, mesmo, ainda, na educação básica.

Esta análise vem reforçar a nossa concepção de que a aprendizagem profissional da docência, no âmbito universitário, deve ser compreendida na perspectiva de processo, ou seja, uma aprendizagem que se dá durante toda a trajetória de vida do docente e não apenas como uma etapa isolada de seu processo formativo.

Sob esta perspectiva, porém no que tange à (re) elaboração dos saberes docentes, reconhecidamente relevantes para a prática docente, evidenciamos que os saberes da experiência ocupam um relevante espaço quando a questão é a aprendizagem de indivíduos adultos. Entendemos que é considerando as experiências vivenciadas que novas possibilidades de aprendizado podem ter início.

Ainda neste entendimento temos os aspectos referentes ao desenvolvimento profissional de docentes universitários. Ao analisarmos os depoimentos de nossos sujeitos de pesquisa (professores), constatamos que, por várias vezes, eles fizeram menção às

experiências por eles vivenciadas quando eram, ainda, estudantes. Compreendemos, assim, a relevância destas vivências para nossos entrevistados, já que pudemos verificar que nossos professores entrevistados, antes de adentrarem a Universidade como professores, não foram submetidos a um processo formativo que os embasasse para o exercício atual da docência no ensino superior.

Constatamos, com base na literatura e na análise de nossos dados, que os professores por nós entrevistados encontram-se inseridos em um processo de desenvolvimento profissional docente, profundamente marcado pelas experiências que vivenciaram, ainda, como estudantes. Estas, por sua vez, influenciam as suas ações atuais como professores, considerando a perspectiva de alguns autores de que o indivíduo já se encontra em formação para a docência, antes, mesmo de o ser na prática.

Quanto aos saberes docentes, verificamos que estes foram reconhecidos como fontes estruturantes da atual prática docente. Reafirmamos, porém, nossa compreensão de que, em função das demandas atuais do ensino, faz-se necessária uma sólida formação docente no que se refere ao saber pedagógico, uma vez que os saberes do conteúdo, por si só, não são suficientes para o bom exercício da prática docente.

Nosso terceiro entendimento refere-se, especificamente, a uma das instituições que analisamos, uma vez que o trabalho que lá se iniciou com os professores não partiu de uma demanda dos professores, mas sim a partir da adesão da Universidade ao Programa REUNI que, por sua vez, prevê formação continuada dos professores recém-contratados para atuar no ensino superior.

Todavia, apesar de ter sido uma proposta nascida neste contexto de política governamental, vimos que os professores vêm se beneficiando das ações desenvolvidas, uma vez que estas foram ao encontro de necessidades já, antes, sentidas pelos professores. O que não se sabe ao certo é se tal formação e atendimento a estas necessidades se dariam se não fosse por meio da adesão a este programa.

Por fim, ao procurarmos compreender a aprendizagem profissional da docência, sob a ótica de formadoras e professores universitários, ratificamos nosso reconhecimento da relevância de se estabelecer, nas Instituições Federais de Ensino Superior, não só ações formativas como as que, aqui, foram apresentadas, mas, sobretudo, programas sistematizados que visem o desenvolvimento profissional dos professores universitários.

Tendo sido apresentadas nossas constatações sobre as contribuições das ações de formação UAE, GIZ, NAPP, além das ações posteriores ao NAPP, referentes à

aprendizagem docente, no âmbito universitário, reconhecemos que há, ainda, um longo caminho pela frente. Acreditamos, contudo, ter conseguido avançar na discussão e compreensão da relevância destas ações para o processo de desenvolvimento profissional docente, especificamente quanto à possibilidade de ver (re) elaborados os saberes pedagógicos, tão indispensáveis à prática docente universitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 11-37.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira. 1998.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 06).
- BAZZO, V. L. Uma experiência de formação para professores do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 4. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 57-68.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. 220 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2002.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.
- BRAÚNA, R. C. A; FERENC, A. V. F. (Orgs.). Narrativas de professores: espaço de ressignificação da identidade docente – a experiência do Projeto Veredas. In: BRAÚNA, R. C. A; FERENC, A. V. F. (Orgs.). **Trilhas da docência: saberes, identidades e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Iglu, 2008. p. 81-97.

BROILO, C. L. (Con) formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade – UNISINOS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 10).

CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 22^a ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 128 p.

_____. **Magistério: construção cotidiana**. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 317 p.

COSTA, M. C. V. Perspectivas históricas do trabalho docente. In: COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 63-82.

COSTA e SILVA, A. M. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003. 186 p. (Coleção Nova Era: Educação e Sociedade n. 13).

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. **Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos**. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, nº 6, ano 4, jul / 1999. Disponível em <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=2> Acesso em: 17/01/2011.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-92,

_____. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V.C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-56.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Instituto Piaget. Lisboa: Artecor. 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior: travessias e atravessamento**. Canoas: ULBRA, 2001, p. 287-302.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERENC, A. V. F.; SILVA, C. F.; SARAIVA, A. C. L. C **Necessidades formativas de professores universitários para o exercício de ensinar:** um estudo do desenvolvimento profissional de iniciantes no magistério. Viçosa, MG, DPE/UFV, 2008. Relatório de Pesquisa.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educacional. São Paulo: Paz e Terra, 2009, 39^a ed. 148p.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto – Portugal, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2^a. Ed. 2006. (Coleção fronteiras da educação).

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 397-417.

GOECKS, R. **Educação de Adultos** – Uma Abordagem Andragógica (2003). Disponível em <http://www.andragogia.com.br/>. Acesso: em 17/01/2011.

GOLDENBERG, M. Objetividade, representatividade e controle de BIAS na pesquisa qualitativa. In: GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 44-52.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1346.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: os trabalhos e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**, 1998.

HERNECK, H. R. **Analisando contribuições de uma política educacional de formação continuada para a aprendizagem da docência - o caso do PROCAP**. São Carlos: UFSCar, 2002. 176 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAÍÁ, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília. 2006. p. 63-84.

LIMA, A. P. B. A teoria socioistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 81, n. 198, p. 185-393, maio/ago. 2000.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1996. 231 p.

MASETTO, M. T. (org.). Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.

_____. _____. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 9-26.

MAZZOTI, A. J. A.; GEWANDSNAIDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 11-45.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e Aprendizagem da Docência:** processos de investigação e formação. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCAR, 2006. 203p.

MOREIRA, M. A. et al. **Aprendizagem:** perspectivas teóricas. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade /PADES/UFRGS/PROGRAD, 1987, 167 p.

MOROSINI, M. C. (Org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. A. **Sociologia de Pierre Bourdieu:** limites e contribuições. Educação & Sociedade, São Paulo, ano XXIII, Nº. 78, Abril 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 62.

NOVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XXII, N°. 74, Abril 2001.

NUNES, J. B. C. *A Socialização do professor*: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, 2001.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, K. M. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: Oliveira, K. M. (org.) *Cadernos CEDES 35 – Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural*. Campinas: Papirus, 2005.

OÑATIVIA, O. V. **Dicionário Manual de Psicologia**. Imprenta de F. y M. Mercatali: Buenos Aires, 1951, p. 36.

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

_____. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). p. 97-146.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. _____. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M. G. C. da S. M. G. A docência na educação superior: saberes e identidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. A formação de professores: especificidades e problemas. In: **A análise de Necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SANTOS, L. M. M. dos. **O papel da família e dos pares na escolha profissional**. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 04 jun. 2006.

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação**. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SILVA, R. M. G. Interações e Mediações Significativas na Formação Continuada de Docentes Universitários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

STRATTON, P.; HAYES, N. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Pioneira, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

_____. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. In: **Boletim Técnico do SENAC**: a revista de educação profissional. Rio de Janeiro: SENAC, v. 35 n. 1, p. 28-37, jan/abr. 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 77-94.

VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000. 248 p. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APENDICE A - Roteiro de entrevista realizada com as formadoras

- Nome completo e formação;
- Função que executa nessa instituição e por quanto tempo a exerce;
- Existência na instituição de um Núcleo ou Serviço de formação (ou aperfeiçoamento / acompanhamento / treinamento) didático – pedagógico para o docente do Ensino Superior;
- Relevância em se ter esse tipo de Serviço na Universidade. Por quê;
- Tipo (nome do Serviço) e o ano de implantação. Se já possuiu, por que acabou?
- Órgão (s), Departamento (s), em que o Serviço está ligado;
- Estrutura do Serviço, ou seja, quais as atividades que são oferecidas, seu funcionamento, quantas pessoas estão envolvidas neste trabalho e qual a formação profissional destas;
- Existência de algum tipo de recurso para sua manutenção;
- A procura ao Serviço pelo docente é espontânea ou obrigatória? Frequência destes ao Serviço. Docentes de todas as áreas ou algumas? Quais?
- Evidências de melhora da qualidade do ensino em função desse serviço? De que forma ou quais os instrumentos (questionários, testes, entrevistas, depoimentos de professores de outras instituições etc.);
- A maior parte dos docentes que procuram o Serviço são licenciados ou bacharéis;
- Além dos professores da Universidade, a quem mais se estende o Serviço? (estudantes, professores de outras instituições etc.);
- Pontos positivos e negativos do Serviço.

APENDICE B - Roteiro de entrevista realizada com os professores universitários

Nome:

Data/horas/local

- Formação acadêmica (Curso, Instituição e Ano de Conclusão);
- Possui Pós-graduação? Se sim, área de conhecimento, instituição e ano de conclusão;
- Durante a sua formação inicial (graduação) e em seu curso de pós-graduação, você fez alguma disciplina ou curso de sua área de conhecimento específico (saberes disciplinares), da área pedagógica (saberes pedagógicos) ou, ainda, na área prática, que considera ter sido importante para o exercício do ensinar? Em caso positivo, qual (is);
- Em caso positivo, o que se destaca nessa (s) disciplina (s) como aprendizagem importante para o exercício de ensinar;
- Ano de ingresso na docência;
- Tempo de atuação na docência superior;
- Local de Trabalho (Departamento);
- Carga horária semanal de dedicação à docência nesta instituição de ensino;
- Vínculo com a instituição, caráter de dedicação exclusiva ou dedicação parcial;
- O trabalho como docente em sua atual instituição de ensino foi sua primeira experiência como docente em uma Instituição de Ensino Superior;
- Em caso negativo, em qual (is) instituição (ões) você atuou e por quanto tempo;
- Descreva, por meio de adjetivos, palavras ou expressões, quais foram as suas primeiras impressões ao iniciar as atividades de ensino, principalmente, nesta instituição.
- Referente à docência universitária, qual (is) tem sido o (s) desafio (s) enfrentado (s) no âmbito das atividades de ensino;
- Ações e iniciativas que considera importantes de serem desenvolvidas para o enfrentamento desses desafios que aparecem na docência;
- Refletindo sobre a sua atuação na docência superior, atual, quais iniciativas pessoais e/ou institucionais você considera necessárias de serem desenvolvidas para o seu processo, contínuo, de formação profissional;

- Você considera que a formação realizada em sua instituição de ensino tem contribuído para a sua formação como docente universitário, especificamente, no que se refere ao processo de (re) elaboração de seus saberes pedagógicos? Se sim, especifique;
- Pensando nos conteúdos abordados nos cursos de formação de professores, oferecidos nesta instituição há algum aspecto que considera necessário de ser trabalhado nesses cursos que possam favorecer a prática na docência universitária;
- Você considera que a sua instituição de ensino tem investido (por meio de cursos, seminários, congressos etc.) na formação docente? Se sim, especifique;
- Refletindo sobre a sua atuação na docência atual, quais iniciativas pessoais e/ou institucionais você considera necessárias de serem desenvolvidas para o seu processo, contínuo, de formação profissional;
- Indique os pontos positivos e negativos da formação continuada oferecida nesta instituição de ensino superior;
- Faça uma análise de sua prática de ensino.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de percurso formativo da UFMG



PERCURSOS FORMATIVOS EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

UNIDADES DIDÁTICAS	PERÍODO E CARGA HORÁRIA	COMPETÊNCIAS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
DOCÊNCIA: SUCESSOS DO OFÍCIO	01/10/10 03h presenciais	Docência no Ensino Superior	Experiência docente: Ângelo Machado, Beatriz Alvarenga, Carlos Roberto Jamil Cury e Yara Tupinambá.
DEFINIÇÃO DO PLANO DE ESTUDO	04 a 08/10 01h presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre sua prática docente; • Organizar seu plano de estudo no curso. 	Encontro presencial: Plantão
A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO	18 a 22/10 05h online	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a prática docente; • Definir suas escolhas didáticas. 	Fórum online <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação () • Currículo () • Metodologia () • Tecnologia () • Planejamento ()

<p>PERCURSOS FORMATIVOS</p>	<p>25 a 29/10 05h online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar experiências da gestão dos processos que envolvem ensino-aprendizagem ; • Perceber o potencial de aplicação dessas experiências em sua prática docente. 	<p>Relatos de experiências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biológicas/Saúde <ul style="list-style-type: none"> () Moodle – seu uso na área de saúde () Mapa Conceitual –Experiência da Farmácia () Portfólio-Contribuição para o aprendizado • Humanas, letras e Artes <ul style="list-style-type: none"> () O currículo do curso de Comunicação Social () Fundamentos de Libras:Ensino no Moodle () Portfólio do Curso de Conservação - Restauração de Bens Culturais Móveis • Sociais Aplicadas <ul style="list-style-type: none"> () Utilização de vídeos na prática de ensino: problematização () O currículo da Licenciatura do Campo () Flexibilização do Currículo de Arquitetura • Exatas e Agrárias <ul style="list-style-type: none"> () Currículo da Engenharia Ambiental () Moodle: Elaboração de questões () Cálculo: aplicação dos conhecimentos em diversos campos de atuação profissional
------------------------------------	----------------------------------	---	---

<p>APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS DE ENSINO- -APRENDIZAGEM</p>	<p>01 a 05/11 12h online</p>	<p>Desenvolver habilidades específicas referentes a ferramentas com potencial pedagógico:</p> <ol style="list-style-type: none">1- Domínio;2- Aplicação pedagógica;3- Avaliação da aplicabilidade.	<p>Oficinas</p> <ul style="list-style-type: none">• Moodle ()• Mapas conceituais• Nível I ()• Nível II ()• Nível III ()• Blog ()• Portfólio ()• Avaliação ()• Tutoria ()• Produção de texto ()• Política ()• Planejamento ()
--	----------------------------------	--	---

<p>PROJETOS DE ENSINO NA GRADUAÇÃO</p>	<p>08 a 12/11</p> <p>10h totais sendo: 04h presenciais e 06h não presenciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Re)elaborar projetos de ensino, • Planejar situações e objetos de aprendizagem 	<p>Grupos de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação () • Currículo () • Metodologia () • Tecnologia () • Planejamento ()
<p>ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS</p>	<p>15/11 a 19/11</p> <p>05h online</p>	<p>Avaliar os materiais didáticos do Repositório</p>	<p>Repositório</p>
<p>PLANO OU REGISTRO DE AÇÃO PEDAGÓGICA</p>	<p>19/11 a 03/12</p> <p>19h sendo: 17h não presenciais e 02h presenciais</p>	<p>(Res)significar sua prática pedagógica com base nos conhecimentos adquiridos no Percurso de Formação Docente</p>	<p>Plantão Seminário de apresentação</p>

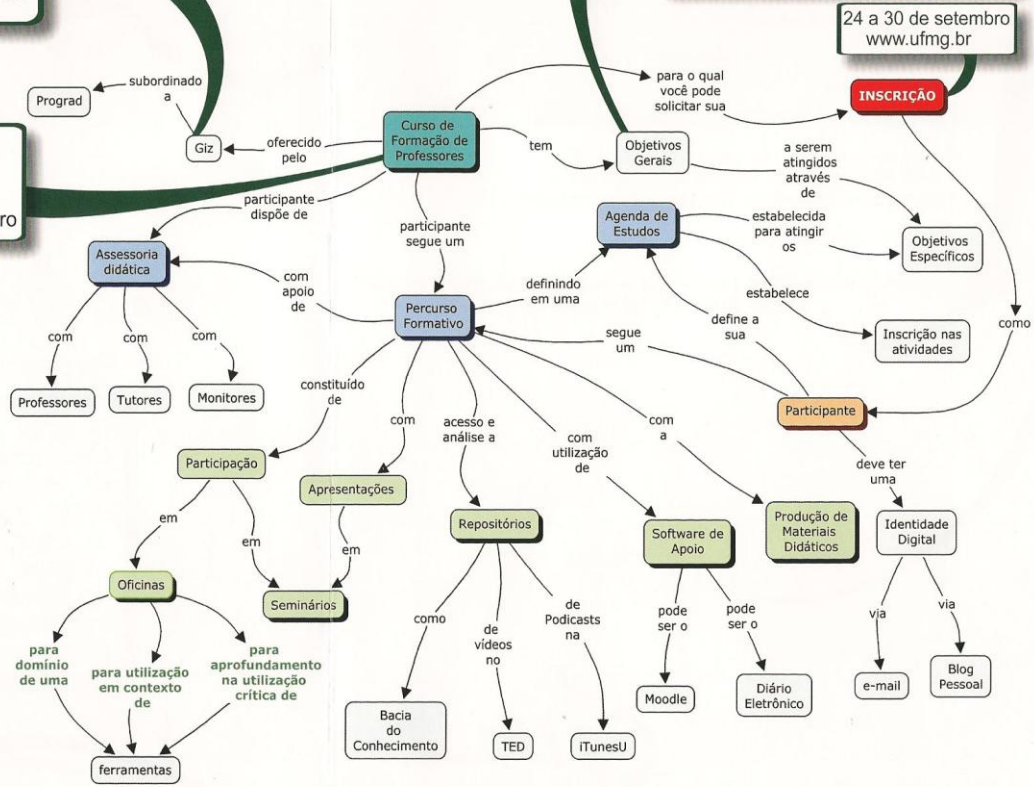
O GIZ – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior, vinculado a Pró-Reitoria de Graduação, tem como finalidade o aprimoramento das metodologias de ensino superior utilizando novas tecnologias e possibilitando a reflexão contínua da prática docente.

Formato semipresencial
Carga Horária 60h /aula
Duração outubro/ novembro

Ementa:
Docência Universitária e processo de ensino aprendizagem. Planejamento e pratica de ensino. etodologias do ensino. Avaliação da aprendizagem. Uso de tecnologias no ensino.

Objetivo Geral:
Discutir os desafios e perspectivas da educação superior visando identificar e promover as habilidades necessárias para que o docente amplie e consolide sua competência didática na docência do ensino superior.

24 a 30 de setembro
www.ufmg.br





Percursos Formativos em Docência do Ensino Superior

Orientação para o Plantão – Equipe Giz

Professor (a): Este será um momento de grande importância para a definição e escolha das atividades que serão desenvolvidas no decorrer do curso.

Definição do Plano de Estudo: 04 a 08 de outubro (01h presencial- agendada pelo docente)

Competência/objetivo:

- Refletir sobre a prática docente;
- Organizar/estabelecer o plano de estudo no curso.

Questões Norteadoras: Quais as necessidades e interesses no exercício da docência?
Quais as suas escolhas didáticas/metodológicas como docente?

Materiais que você DEVE LEVAR para o Plantão:

- Plano de ensino / curso;
- Registro de dúvidas/demandas e/ou inquietações relativas a sua prática docente.
- Materiais Didáticos produzidos na prática docente.
- Práticas avaliativas utilizadas.

Equipe Giz

Contato: 3409-6451