

# AÇÕES FORMATIVAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: SABERES E IDENTIDADE DOCENTE

Naiara Sousa Vilela <sup>1</sup>

Geovana Ferreira Melo <sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo<sup>2</sup> aprofunda discussões referentes a uma investigação<sup>3</sup> que teve como temática processos formativos de professores universitários. A pesquisa foi orientada pelos seguintes questionamentos: quais saberes são necessários para a prática do docente universitário? De que forma as ações formativas contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores? Objetivamos investigar a contribuição do curso oferecido pela Divisão de Formação Docente da instituição federal pesquisada e as mudanças ocorridas nas concepções de prática pedagógica dos docentes universitários. Realizamos uma análise qualitativa de dados, a partir da pesquisa bibliográfica, além de questionários e entrevistas junto aos professores de uma universidade pública da região do Triângulo Mineiro. A análise demonstrou transformações nas concepções desses docentes no que se refere aos aspectos das ações didático-pedagógicas que exercem, as quais destacamos construção e reconstrução de saberes e identidade profissional docente.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional universitário. Prática pedagógica. Formação continuada.

Recebido em: 12/11/2016

Aprovado em: 07/04/2017

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

<sup>2</sup> Uma versão anterior deste texto foi apresentada no evento “Uno e Diverso”, em 2016, na cidade de Uberlândia-MG.

<sup>3</sup> VILELA, Naiara Sousa. *Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores*. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

# TRAINING ACTIONS IN THE UNIVERSITY CONTEXT: KNOWLEDGE AND TEACHING IDENTITY

Naiara Sousa Vilela

Geovana Ferreira Melo

## ABSTRACT

This article explores discussions related to an investigation that had as its theme the training processes of university teachers. The research was guided by the following questions: What knowledge is needed for the university teaching practice? How did the training actions contribute to the professional development of teachers? We aimed to investigate the contribution of the course offered by the Division of Teacher Training of the federal institution researched and the changes occurred in the conceptions of pedagogical practice of university teachers. We performed a qualitative analysis of data, based on bibliographic research, as well as questionnaires and interviews with teachers at a public university in the Triângulo Mineiro region. The analysis showed transformations in the conceptions of these teachers regarding the aspects of their didactic-pedagogical actions, among which we highlight the construction and reconstruction of knowledge and professional teaching identity.

**Keywords:** University professional development. Pedagogical practice. Continuing education.

Received on: 12/11/2016  
Approved on: 07/04/2017

## INTRODUÇÃO

A atuação do professor na docência universitária é permeada por exigências citadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. É o que cita o art. 66º: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Em análise da lei citada, percebe-se que não há exigências quanto à preparação do docente no que se refere aos aspectos relacionados à prática pedagógica, pelo contrário, exige-se dele inúmeras publicações para que possa atuar e permanecer nesse nível de ensino. Logo, para tornar-se professor universitário, é necessário ter uma grande quantidade de artigos publicados em eventos, revistas, anais, dentre outros. Tudo isso quantificará e contribuirá para a inserção e a permanência do docente no contexto acadêmico.

Junto a isso, faz-se necessário destacar a dissonância dos aspectos formativos dos cursos de bacharelado e licenciatura. Enquanto o primeiro confere ao diplomado um envolvimento mais relacionado à atividade profissional, o segundo submerge-se mais nas questões didático-pedagógicas.

Assim, na busca de titulação e aperfeiçoamento para atuar na condição de docente universitário, aqueles que se formaram em bacharelado – ou mesmo os que já tenham passado pelos cursos de licenciatura – investem em cursos de mestrado e doutorado. De acordo com Behrens (2007, p. 441), “preocupados com a formação pedagógica, alguns docentes acabam procurando caminhos para sua prática docente”. Porém, a autora afirma que “os cursos de mestrado e doutorado em educação, em função das vagas limitadas, acolhem poucos docentes que procuram uma qualificação pedagógica para exercer a docência” (BEHRENS, 2007, p. 441). Junto a isso, há de se considerar que muitos deles concluem o mestrado, o doutorado ou o pós-doutorado, mas se sentem mais pesquisadores que professores, uma vez que a formação verticalizada do ensino tem se apresentado como forte viés dos cursos *lato sensu* e *stricto sensu*.

Ao assumirem as aulas, professores universitários iniciantes se defrontam com a complexidade do campo educativo e sentem-se totalmente despreparados para atuarem na profissão. Muitos se veem sozinhos diante de tal situação e, sem nenhum respaldo da universidade, abandonam a carreira. “Em geral, os professores que ingressam na docência em uma universidade são

acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano letivo, recebem boas-vindas e depois são deixados sozinhos” (BEHRENS, 2007, p. 449).

Ainda nessa perspectiva, entendemos que o desempenho pedagógico do docente universitário não se resume apenas a publicações de artigos, textos em livros, participação em seminários, dentre outros elementos, mas também à prática pedagógica. Segundo M. Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”.

Dentre as exigências do professor universitário, está o domínio específico do conteúdo a ser ministrado, mas isso não basta. São necessários, interligados a isso, os conceitos pedagógicos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, vale ressaltar que um saber desvinculado da realidade apresentada pela futura profissão de nada acrescentará para o desenvolvimento profissional do discente. De acordo com M. Vasconcelos (2009):

O docente universitário, certamente conhecedor do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade, deve adotar uma atitude bastante característica frente ao conhecimento, questionando-o, recriando-o, estabelecendo as interligações entre os diversos conhecimentos e efetivando, dessa forma, a real iniciação científica de seus alunos, criando neles o gosto pelo aprender e incitando-os a buscar conhecimentos e novos caminhos (VASCONCELOS, M., 2009, p. 40).

Cunha (1992) menciona que a prática profissional possibilita relacionar os conteúdos curriculares com a vida na futura profissão. Essa mesma prática auxilia o professor a ser exemplo, permitindo a proximidade entre o contexto acadêmico e o futuro profissional do aluno.

Ainda nesse contexto, M. Vasconcelos (2009) acrescenta que, ao professor, não basta saber “dar aulas”. Imbricados a esse processo, devem estar:

- a) os objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina;
- b) saber identificar a turma com a qual irá trabalhar;
- c) conhecer o mercado de trabalho no qual o aluno irá trabalhar;
- d) os objetivos do processo de ensino-aprendizagem;

e) selecionar as mais adequadas estratégias de atividades e recursos para que o ensino-aprendizagem seja alcançado;

f) avaliar a aprendizagem dos alunos e verificar seu desempenho docente a fim de retomar os objetivos iniciais almejados para determinada turma;

g) uma relação professor-aluno que abarque os aspectos de parceria e interação (VASCONCELOS, M., 2009, p. 42-43).

Diante dos inúmeros desafios atinentes à docência universitária, compreendida em sua complexidade como uma prática social e, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), permeada de compromissos éticos, políticos e sociais para com os alunos, a Divisão de Formação Docente (DIFDO), que integra a Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), propôs um espaço onde professores obtivessem respaldo durante a inserção e a permanência na universidade, para que, assim, pudessem refletir e reconstruir novos saberes.

Diante desse trabalho realizado pela instituição, nos pareceu relevante investigar os saberes necessários à prática do docente universitário e, ainda, analisar as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento profissional dos professores que tiveram a oportunidade de participar das ações formativas promovidas pela DIFDO.

A abordagem de pesquisa utilizada foi a qualitativa, e como instrumento de produção dos dados foram utilizados questionários respondidos no início e ao final das ações formativas. O questionário final foi um importante instrumento, que nos possibilitou avaliar as mudanças referentes às concepções dos docentes no que se refere às práticas pedagógicas, à reconstrução de saberes e as modificações no processo identitário.

Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva e permite que os dados sejam obtidos por meio de palavras. “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 79).

No final do percurso, foram também realizadas entrevistas com cinco docentes universitários das áreas de ciências humanas e exatas. Os dados relatados no presente artigo foram

construídos mediante seleção de depoimentos, tanto dos questionários iniciais e finais quanto das entrevistas, que melhor contribuíssem para a discussão proposta.

Das ações formativas, fizeram parte cerca de trinta docentes universitários das áreas de ciências humanas e exatas. A proposta dessa formação continuada foi desenvolvida com o apoio de estudantes de iniciação científica, estudantes dos cursos de mestrado da Faculdade de Educação (FACED), como também docentes mediadores das ações.

Oito encontros foram realizados com os respectivos temas: Identidade docente; História de vida e ensino superior; Aspectos gerais da docência universitária; Planejamento na educação superior; Metodologia ativa e ferramentas de ensino-aprendizagem; Técnicas de ensino e recursos didáticos; Avaliação em educação superior; Instrumentos de avaliação e concepção de educação. Destacamos que a escolha desses temas foi baseada nas necessidades formativas apresentadas pelos professores em ações realizadas anteriormente.

Os encontros abrangeram uma carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. A metodologia utilizada foi a aula dialogada, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes que possibilitam aos docentes ampla interação com os pares, assim como com os professores mediadores das discussões. Em cada encontro, havia um professor da Faculdade de Educação da UFU ou mesmo convidado de outra unidade acadêmica para mediação das discussões propostas, todas elas partindo das necessidades formativas apresentadas pelos docentes participantes.

Em síntese, as ações formativas visaram à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária, tendo como objeto de investigação a docência universitária e os saberes inerentes à profissão.

## **AÇÕES FORMATIVAS: REPENSANDO A AULA UNIVERSITÁRIA**

Até meados do século XVIII, a educação no Brasil fora realizada por jesuítas. Nesse período, o professor era visto como o centro do processo educativo, e o aluno, como uma “folha em branco” que não trazia conhecimento nenhum, sendo esse processo “caracterizado pelo ensino ‘blá-blá-blante’, salivante, sem sentido para o educando, meramente transmissor, passivo, acrítico, desvinculado da realidade, descontextualizado” (VASCONCELOS, C., 1995, p. 20).

Já em meados de 1920, mediante a influência do movimento da Escola Nova, liderado no Brasil por Anísio Teixeira, e de algumas das concepções do filósofo americano John Dewey (1859-1952), no centro do processo educativo não mais estava o professor, mas, sim, o aluno, especificamente a formação física, emocional e intelectual deste.

No final dos anos 1960, o foco não estava nem no processo nem no aluno, mas nas técnicas. Surgem, assim, testes e provas objetivas em que não cabia subjetividade. O professor agia como mero executor de planejamento alheio, uma importação de teorias curriculares.

Nos anos 1980, tem-se um momento de profundas mudanças no cenário político do Brasil. O retorno da democracia suscitou a necessidade de se questionar o papel da educação no país, culminando, dentre outros aspectos, na necessidade de se repensar a didática a partir de uma concepção mais crítica e reflexiva. Dessa forma, há uma valorização do conhecimento sistematizado, do saber cotidiano e da vivência na construção do conhecimento sobre o ensino.

De acordo com Candau (2003), “há uma mudança da didática técnica para a fundamental, a perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 2003, p. 23).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem passou por diversas modificações ao longo do período histórico brasileiro. Porém são necessárias a interpretação de cada uma dessas fases e a análise pormenorizada para que, de fato, o docente não recorra apenas a aspectos tradicionais do ensino, incorrendo em ações pedagógicas que não condizem com as demandas apresentadas pela sociedade atual.

Dessa forma, em análise do contexto histórico-político do Brasil, a prática pedagógica do professor, se desassistida e pautada por práticas tradicionais de ensino, terá como consequências o enfrentamento de problemas, principalmente no que se refere à organização e desenvolvimento da aula universitária como espaço de construção do conhecimento contextualizado, dinâmico e, por conseguinte, interessante para os alunos. Daí a necessidade do olhar crítico do professor, ancorado em teorias pedagógicas que contribuam para sua formação profissional na docência, permitindo a reconstrução da prática docente capaz de responder aos desafios da realidade apresentada.

## O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

No decorrer das ações formativas, ficou evidenciado, a partir dos depoimentos dos docentes, o quanto momentos coletivos de reflexão a respeito das próprias práticas pedagógicas fazem do ambiente uma oportunidade para diálogos, dúvidas, acepções, descontentamentos e angústias vivenciadas pelos participantes da pesquisa.

Esses momentos permitiram aos professores a “permanente avaliação crítico-reflexiva de práticas pedagógicas que o admite tomar consciência de suas ações e o torna capaz de gerar mudanças em sua própria prática, o que também reporta modificações dos resultados da aprendizagem dos alunos” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 16). Ainda nesse sentido, Imbernón (2009) afirma que:

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo (IMBERNÓN, 2009, p. 27).

Ações formativas e contínuas emergem no sentido de contribuir tanto para a profissionalização do docente universitário quanto para a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, a fim de promover mudanças nas crenças e atitudes dos professores universitários, fazendo-os repensar as ações didático-pedagógicas, o que, conforme Nóvoa (2007, p. 4), requer “sair do patamar do discurso que esconde uma pobreza de práticas” e, assim, ir ao encontro de respostas para os dilemas da profissão docente.

Nesse contexto, é possível compreender que o desenvolvimento profissional docente se dá ao longo da trajetória formativa, não podendo ser algo estanque, daí a necessidade de se proporcionar aos professores espaços de interação para reflexão das práticas pedagógicas que exercem.

Para Feiman (1983 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 25), existem quatro fases relacionadas à formação de professores: de pré-treino, de formação inicial, de iniciação e de formação permanente. Enquanto a fase pré-treino se relaciona ao que o professor viveu como aluno, a fase de formação inicial refere-se à preparação formal numa instituição, partindo



dos conhecimentos pedagógicos e disciplinas de ensino. A fase de iniciação abrange os primeiros anos de exercícios, em que o docente aprende na prática a partir das estratégias de sobrevivência. E, finalmente, a fase de formação permanente envolve atividades amplificadas pela instituição ou pelos próprios professores.

É na fase pré-treino que Feiman (1983 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999) considera que o docente universitário tem referência à formação obtida enquanto discente e, ao tornar-se professor, muitas vezes, retoma ações anteriormente vivenciadas sem reflexão crítica para a prática pedagógica elaborada. Um professor respondeu:

*Tornei-me professor basicamente por causa dos professores que tive antes. E eu sempre pensei: 'Se são tão bons porque não posso ser igual a eles?' (PROFESSOR 2, questionário).*

Analisando o registro, verificamos que as vivências no decorrer da trajetória acadêmica influenciam fortemente a prática docente, sendo necessária a constante reflexão sobre quais paradigmas permeiam e orientam as ações desenvolvidas como professor universitário. Outro docente relata:

*O que eu percebo é que tem uma certa pressão velada para que o professor seja inovador por excelência. Mas eu sou um modelo clássico de professor. Sou de uma escola de padres e peguei o molde deles. Sou da época do ditado, da caligrafia e exercício de fixação. Minha visão é que é possível conciliar e levar coisas da classe inovadora para a tradicional ou vice-versa (PROFESSOR 1, informação verbal).*

É possível observar no depoimento do docente a presença do termo 'molde', que, segundo o dicionário *online* Aurélio (2007), tem como significado os seguintes aspectos: "exemplar, norma, modelo, tudo o que pode servir de guia ou modelo de nossas ações ou modo de proceder". Porém, resta-nos saber se as ações praticadas por esse professor condizem com um modelo amplamente tradicional se comparadas a uma abordagem inovadora de ensino.

As considerações dos autores Tavares e Alarcão tornam-se relevantes quando apontam que:

Em uma abordagem tradicional o objetivo da aprendizagem visava à aquisição dos conhecimentos transmitidos e à imitação do mestre, como modelo a seguir. Desse modo, o aluno deixava-se formar, modelar, de acordo com os 'moldes' preestabelecidos (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 98).

Ainda nesse contexto, Behrens (2007, p. 446) destaca que o movimento paradigmático para preparar os profissionais que convivem com o incerto na sociedade da informação exige um processo que envolva propostas de formação de professores que superem o modelar. Nesse sentido, a partir do curso de formação continuada, temos o relato de uma professora que diz ser impossível agir de forma tradicional em uma sociedade que abrange tantas informações e tecnologias.

*Nessa concepção que estamos vivendo, posso exemplificar pela minha experiência com meu filho. Quando chegamos nesta cidade, ele estava no segundo ano e não saía da internet. Então, eu pergunto a vocês, que aluno que fica na internet o dia inteiro? Em um dado momento, eu e o pai dele chegamos nele e perguntamos: 'você não estuda?'. E ele disse: 'Não, mãe!'. Esta é a minha realidade. Toda vez que nós saímos com ele e com outros amigos, percebo que ele tem uma cultura muito maior que a minha. Ele tem uma desenvoltura e uma habilidade que eu não tenho. Fala de motor de carro, bandeira que eu nunca ouvi falar, consegue traduzir uma língua que não sei. Percebi que ele desenvolveu habilidades que talvez nesse outro mundo que ele vive sejam muito valorizadas (PROFESSOR 2, informação verbal).*

Por meio do relato de outra professora, fica evidenciado o sentimento de queixa sobre as perdas de identidade dos alunos, os quais estão acostumados a trabalhar em grupo e, quando é necessário o trabalho individual e crítico, se percebem com dificuldades.

*Um aluno em grupo é todo espontâneo e conversador, mas, ao separá-lo e tentar conversar com ele sozinho, nós veremos que isso muda. Eles têm uma dificuldade tão grande com aprendizagem, que não conseguem aprender se não for em grupo. Tenho sérios problemas com a minha área, por que trabalha com muitos projetos de designer, e alguns deles requerem que sejam desenvolvidos sozinhos. Os alunos simplesmente não conseguem, só se obtiverem ajuda de grupo. Isso até certo ponto é interessante, mas, por outro lado, não desenvolve suas identidades (PROFESSOR 3, informação verbal).*

Nesse contexto, não basta pensarmos apenas na importância da construção da identidade do aluno, mas também na do professor, aquele que estará sempre frente à sala de aula, como “espelho” para os universitários.

Ao abordarmos a construção da identidade docente diante da sociedade da informação, temos as contribuições de Debesse (1982 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19) ao destacar que a identidade docente não se dá de forma autônoma, mas em um processo de autoformação,

permeado de modo independente, em um constante controle dos objetivos, processos, instrumentos e resultados; de heteroformação, desenvolvido a partir de fora, por especialistas; e, finalmente, de interformação, uma construção entre futuros professores e entre professores em fase de atualização de conhecimento.

Especificamente, as ações formativas proporcionadas pela Divisão de Formação Docente da UFU objetivaram principalmente os processos de autoformação e interformação, nos quais os docentes puderam rever as próprias crenças e atitudes profissionais tanto de forma individual, por meio de leituras sistematizadas, quanto coletivamente, por meio das trocas de experiências com os pares. Dentre os objetivos, estava o de contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores, que certamente reverbera na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

## **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E SEUS DESAFIOS**

A prática docente na universidade é desafiadora, principalmente por exigir que o professor construa e elabore constantemente saberes para responder às necessidades do fazer cotidiano. A docência é uma profissão que exige conhecimentos bastante específicos para o exercício profissional, dentre eles, destacamos: o conhecimento sobre planejamento, avaliação, relação professor-aluno, processos de ensino-aprendizagem, tecnologias da educação, políticas públicas, dentre outros temas importantes que permeiam o universo da docência.

Além disso, o professor deverá ser capaz de compreender que o estudante não chega à universidade sem “bagagem”, seja histórica, seja econômica, cultural ou social, pelo contrário, traz consigo, assim como o professor, experiências de vida. Partir do que o aluno já sabe sobre o conteúdo a ser estudado é uma estratégia para que o professor se aproxime dele e para que, juntos, construam e reconstruam o aprendizado. Percebemos no século XXI o excesso de informação, o que, por sua vez, não representa conhecimento. Segundo Cruz:

A relação entre qualidade e quantidade de informação é, sem dúvida, um dos “calcanhares-de-aquiles” desta sociedade. Por isso, o grande desafio está em transformar o imenso volume e o intenso fluxo de informações em conhecimento (CRUZ, 2008, p. 1.024).

Assim, cabe ao professor fazer das aulas um momento de criatividade, criticidade e relação teórico-prática dos conteúdos a serem estudados, contextualizando-os com a realidade do futuro profissional. Quanto a isso, o depoimento de uma professora destaca a importância da contextualização dos conteúdos aprendidos na sala com as exigências do mercado de trabalho ou vice-versa.

*Sempre trazemos fatos que acontecem na vida profissional para dentro da sala de aula, ou seja, as coisas que acontecem no dia a dia da profissão. Ou mesmo apresentar uma palestra de um profissional da área. Isso para mim é ser multidisciplinar (PROFESSOR 4, informação verbal).*

O assunto estudado em sala de aula deve fazer sentido para o discente universitário, é preciso que ele saiba o que está estudando e em qual contexto tais conhecimentos são importantes. Daí a necessidade crítica de o professor verificar se o fato por ele abordado em sala de aula tem sido descontextualizado e distante da realidade do curso. Nesse sentido, as contribuições de M. Vasconcelos alertam para a necessidade de se repensar cotidianamente as práticas e rever as teorias, tendo-se em vista que:

*É preciso discutir não só a universidade que temos, mas a universidade que queremos. Na discussão de uma e de outra, acabaremos por encontrar caminhos e possibilidades para aproximar os dois padrões, criando, inovando e realizando (VASCONCELOS, M., 2009, p. 19).*

Teodoro e M. Vasconcelos (2012, p. 86) mencionam que “é necessário que o aprendiz entre em contato com situações concretas e práticas de sua profissão e da realidade que o envolve”.

Destarte, o papel da universidade deve ser o de proporcionar aos docentes a busca constante de uma formação continuada, permitindo a possibilidade de reflexão a respeito das práticas pedagógicas que escolhem. Nesse cenário, alguns professores revelam experiências e modificações de atitudes a partir da participação em ações formativas. Alguns docentes registraram no questionário final as mudanças na prática pedagógica:

*Eu reavaliei algumas formas de didática que estava adotando, bem como as técnicas avaliativas, como provas e exercícios (PROFESSOR 1, questionário final).*

*Passei a ter uma visão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo melhor o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (PROFESSOR 2, questionário final).*

*Pude compreender melhor sobre as diferentes gerações e como alcançá-las melhor (PROFESSOR 3, questionário final).*

*Ampliação do aprendizado sobre metodologias de ensino, aprimoramento em relação aos recursos didáticos (PROFESSOR 4, questionário final).*

Diante da análise dos referidos registros é possível compreender que, frente aos constantes processos de mudanças nos vários setores, tanto educativos quanto sociais, econômicos, políticos e culturais, dentre outros, apresentados no século XXI, torna-se relevante a reflexão crítica sobre o modo como se ensina e se aprende no contexto acadêmico universitário. No entanto, o professor somente poderá fazer reflexões críticas e promover mudanças em sua prática pedagógica se tiver a oportunidade de se formar continuamente para as exigências da docência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo do presente estudo foi analisar os saberes necessários à prática docente, como também as contribuições de ações formativas para o desenvolvimento profissional de professores universitários. Entendemos que muito há por ser feito no que tange ao desenvolvimento profissional, tendo em vista a insegurança e os enfrentamentos apresentados pelos docentes ao assumirem a docência na educação superior, mesmo depois de terem passado pelos cursos de mestrado e doutorado, que, novamente destacamos, oferecem a titulação com foco no perfil de pesquisadores, mas com poucas contribuições para o enfrentamento da prática pedagógica universitária.

Ao participarem das ações, os professores puderam refletir a respeito das próprias práticas mediante os processos de autoformação e interformação. A construção e a reconstrução de saberes e identidade docente se estabeleceram por meio de trabalho coletivo, capacidade de escuta, interação, diálogos e questionamentos entre os docentes.

Os dados analisados demonstram que houve mudanças na atuação profissional dos docentes, principalmente no que se refere aos aspectos didáticos da aula, a mencionar: as metodologias de ensino e avaliação formativa, a relação professor-aluno, tendo-se em vista os perfis de discentes apresentados.

As mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores participantes das ações formativas tiveram reflexos diretos nas posturas dos discentes em sala de aula, conforme atestaram nos depoimentos. Interessante destacar também que alguns professores comunicaram aos alunos sobre a própria participação em ações formativas e receberam *feedback* positivo dos estudantes em relação às mudanças que fizeram nas práticas em sala de aula.

Nesse sentido é que reafirmamos a importância de se consolidar um projeto institucional de formação e desenvolvimento docente que oportunize a construção de diferentes saberes a partir da concretização de espaços contínuos de formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários, o que, certamente, se refletirá em melhoria da qualidade da formação dos estudantes.

Cabe à universidade criar políticas institucionais de formação e desenvolvimento docente, com o objetivo de assegurar processos formativos pautados nas necessidades de cada contexto, que tenham como princípios a valorização do professor, a melhoria das condições de trabalho e o reconhecimento da docência como compromisso ético, político e social.

## REFERÊNCIAS

AURÉLIO, Dicionário. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 439-455, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2015.

CANDAU, V. M. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CUNHA, L. A. Qual universidade? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 31, p. 105-128, dez. 1988.

CRUZ, J. M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1.023-1.042.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, Lisboa, Portugal, 27 e 28 de set. de 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VASCONCELOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

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

### **Naiara Sousa Vilela**

*Mestre em Educação e especialista em Docência Universitária pela Universidade Federal de Uberlândia, graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFU. naiara\_vilela@hotmail.com*

**Geovana Ferreira Melo**

*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Professora associada da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – FAGED/UFU.*

*geovana.melo@gmail.com*