

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGMPE**

**GEAN BREDA QUEIROS**

**FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E A**  
**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**VITÓRIA**

**2020**

**GEAN BRED A QUEIROS**

**FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E A  
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira.

**VITÓRIA**

**2020**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Q3f Queiros, Gean Breda, 1979-  
Formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior / Gean Breda Queiros. - 2020.  
116 f.

Orientadora: Kalline Pereira Aroeira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior. 3. Didática (Ensino superior). 4. Educação. I. Aroeira, Kalline Pereira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
KALLINE PEREIRA AROEIRA - SIAPE 3354951  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 07/07/2020 às 17:53

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/37354?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ITAMAR MENDES DA SILVA - SIAPE 1785042  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 08/07/2020 às 10:07

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/37569?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
KALLINE PEREIRA AROEIRA - SIAPE 3354951  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 08/07/2020 às 12:09

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/37661?tipoArquivo=O>

“Todo começo é difícil em qualquer ciência.  
Karl Marx

[...]. Ao produzir conhecimento, criamos o mundo, os mundos, as interpretações, os significados, os sentidos e a própria existência de um modo de ser. [...]”  
(GHEDIN; FRANCO, 2015, p. 13).

## AGRADECIMENTOS

Deus, obrigado por ser seu filho. A Ti toda honra e glória, agora e para sempre, Amém.

Laura e Caio, filhos amados, vocês ainda são pequenos, mas quando crescerem, espero que compreendam as ausências do papai imbricadas na paixão avassaladora que a Docência no Ensino Superior me move.

Kacieny, minha esposa, obrigado pelo apoio durante essa trajetória. No fundo, você compreende a importância da academia na minha vida profissional. Amo você!

À minha grande amiga, Maria Genoveva Breda. Nossa relação já ultrapassou há muito os laços maternos. Simplesmente somos quem nós somos. Seu apoio é fundamental a cada passo dado. Tudo é incerto, menos o amor de mãe. Te amo mãe!

Profa. Dra. Kalline, o que será de um pesquisador iniciante sem à sua mão técnica, leitura crítica e reflexiva? Você me instiga a buscar mais, a beber nas fontes certas, ao exercício firme, crítico e reflexivo de que sempre podemos aperfeiçoar. E podemos sempre mais! Não há curvas em seu processo: apenas uma direção. Você me orientou a fazer pesquisa científica com planejamento, ética e determinação, e hoje apresentamos esse trabalho, da mesma forma que me colocou em excelentes mãos, ao abrir portas para além dessa Universidade. Receba os meus sinceros agradecimentos hoje e sempre Professora!

Ao Prof. Dr. Itamar, agradeço imensamente a sua colaboração na leitura desta obra, indicações técnicas pontuais e participação na Banca.

À Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta que me acolheu calorosamente no Grupo de Estudo “Pedagogia Universitária” e nas aulas de Docência no Ensino Superior na Universidade Católica de Santos – SP, como aluno especial no mestrado sanduíche. Sua experiência é ímpar e digna de seguidores. Qualquer palavra de agradecimento ainda será pequena demais para descrever minhas percepções frente às suas aulas e protagonismo docente. Muito obrigado querida Professora Selma!

À Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, Coordenadora do PPGE da Universidade Católica de Santos – SP, por proporcionar junto a Reitoria, minha inserção como aluno especial do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação desta conceituada Universidade e constante apoio no meu desenvolvimento acadêmico.

A todos os Professores do curso de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, especialmente os Professores Dr. Walter Giovedi Martins, Dra. Regina Godinho de Alcântara, Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira e Dra. Tânia Mara Z. G. F. Delboni.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Renata Duarte Simões pelas aulas magistrais a frente da Turma II do PPGMPE-Ufes. A sua postura, consciência, hombridade, humildade e respeito para com o próximo são únicas.

Agradeço honrosamente ao Professor Dr. Alexandro Braga Vieira (Coordenador e Professor do Programa). O seu trabalho à frente da coordenação é excepcional. Muito obrigado pelo acolhimento, atenção e respeito nesta Universidade. Além de um ser humano incrível é um profissional detalhista em tudo o que faz.

Aos colegas da Turma II desse PPGMPE. Agradeço a oportunidade de ter conhecido e convivido com cada um durante esse percurso, especialmente com o grupo “The Master Ufes”.

À Profa. Mestra Keila Cristina Bello da Silva, a maior incentivadora a fazer esse Mestrado, proporcionando junto à nossa Instituição, o caminho para tal feito. Sinceramente, obrigado! Serás sempre lembrada ao longo da minha jornada acadêmica e profissional.

## RESUMO

Este estudo analisa que concepções professores que atuam em cursos superiores de bacharelados e licenciaturas possuem quanto a docência e o que pensam sobre questões relacionadas à sua formação didático-pedagógica. Especificamente, pesquisa as contribuições de estudos que tematizam reflexões sobre a formação de professores em docência no ensino superior; discute o papel da didática na formação docente no ensino superior e propõe dispositivo para planejar processos formativos considerando a ação e práticas formativas voltadas para esse nível de ensino. O referencial teórico fundamenta-se na discussão de estudos recentes sobre a Formação de Professores no Ensino Superior, Didática e o diálogo com a produção publicada nos principais eventos da área da educação sobre o tema. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, recorrendo a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário de caracterização do participante e de entrevista semiestruturada com 12 docentes de uma instituição de ensino superior privada da região noroeste do estado do Espírito Santo. Utiliza a análise de conteúdo e a interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos assumidos na pesquisa. Os resultados indicam dificuldades por parte dos professores participantes com relação a sistematização de concepções e temas ligados às questões didático-pedagógicas em sua atividade docente. As discussões sobre o assunto destacam a relevância da implantação de projetos ou programas que favoreçam a formação didático-pedagógica de professores que estão no exercício da docência no ensino superior. Como principais conclusões, apreendemos que os investimentos em processos de desenvolvimento profissional docente, precisam ser fruto não apenas da organização pessoal destes, mas que há a necessidade da ação da instituição de ensino superior nesse contexto, organizando e ofertando desse modo, possibilidades de formação contínua, bem como oportunidades para que os professores ampliem e fortaleçam a sua formação didática e pedagógica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Docência no Ensino Superior. Didática no Ensino Superior.

## ABSTRACT

This study analyzes the conceptions of professors who work in higher bachelor's and undergraduate courses about teaching and what they think about issues related to their didactic-pedagogical development. Specifically, it researches the contributions of studies that focus on reflections on teacher education in higher education; discusses the role of didactics in teacher education in higher education and proposes a device to plan development processes considering the action and development practices aimed at this level of education. The theoretical framework is based on the discussion of recent studies on the Formation of Teachers in Higher Education, Didactics and the dialogue with the production published in the main events in the area of education on the subject. The methodology adopted is of a qualitative nature, using bibliographic research and the application of a questionnaire to characterize the participant and a semi-structured interview with 12 professors from a private higher education institution in the northwest region of the state of Espírito Santo. It uses content analysis and data interpretation in the light of the theoretical frameworks assumed in the research. The results indicate difficulties on the part of the participating teachers in relation to the systematization of concepts and themes related to didactic-pedagogical issues in their teaching activity. The discussions on the subject highlight the relevance of implementing projects or programs that favor the didactic-pedagogical development of teachers who are teaching in higher education. As main conclusions, we apprehend that investments in teacher professional organization, but that there is a need for the action of the higher education institution in this context, organizing and offering, in this way, possibilities for continuous development, as well as opportunities for teachers to expand and strengthen their didactic and pedagogical development.

**Keywords:** Teacher Development. Teaching in Higher Education. Didactics in Higher Education.

## LISTA DE SIGLAS

ANDIPE	Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
e-MEC	Cadastro de Base de Dados de Instituições e Cursos de Educação Superior no Brasil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FIES	Financiamento Estudantil
GPPU	Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NAPS	Núcleo de Apoio Psicopedagógico Social
NAP/DAP	Núcleo ou Departamento de Apoio Pedagógico
NPP	Núcleo de Práticas Pedagógicas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UCS	Universidade Caxias do Sul – RS
UECE	Universidade Estadual do Ceará – CE
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana – BA
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta – RS
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos – SP
UNISINOS	Universidade Vale do Rio dos Sinos – RS
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAMINHOS INVESTIGATIVOS: CARACTERIZANDO PERCURSOS E DECISÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS E PARTICULARIDADES DESSA PROFISSÃO.....</b>	<b>24</b>
1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL DOCENTE COMO UM CONTÍNUO FORMATIVO.....	27
1.2 NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	30
1.3 FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	34
<b>CAPÍTULO 2 – O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR? .....</b>	<b>40</b>
2.1 DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA BASE DE DADOS DA ANPED.....	41
2.2 DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COM BASE NOS DADOS DO ENDIPE.....	46
<b>CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO DO ESTUDO E A PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>52</b>
3.1 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES.....	52
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERFIL E PERCURSOS FORMATIVOS.....	55
3.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	57
<b>3.3.1 Práticas Pedagógicas.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3.2 Didática no Ensino Superior.....</b>	<b>63</b>
<b>3.3.3 Necessidades Formativas.....</b>	<b>68</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>76</b>
<b>PRODUTO DA DISSERTAÇÃO</b>	
<b>PLANO DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b>	

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário de Caracterização do Participante.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE D – Quadro com Categorias.....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

Como se forma um professor<sup>1</sup> para a docência no ensino superior? Entendemos que essa formação se configura pela sua trajetória acadêmica e formativa e pelo exercício profissional nesse espaço de ensino. Nesse contexto é comum que o professor desse nível se torne docente por consequência de um convite, de busca, processo seletivo/concurso para lecionar disciplinas específicas, em um curso de graduação bacharelado ou licenciatura, sem passar por nenhum processo formativo para atuar especialmente com o magistério no ensino superior.

Sob esse aspecto, Pimenta e Anastasiou (2014) argumentam que, na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Nessa realidade, um profissional que se forma em um curso de bacharelado, por exemplo, não o faz para se tornar professor, mas sim, para ser um profissional nessa área específica. Na mesma direção, um profissional que cursa licenciatura está se formando para ser professor do ensino básico. Nesse sentido, questionamos: qual formação esse professor licenciado recebe para atuar no espaço acadêmico? Dessa forma, pode-se pensar: qual profissional é responsável pela sua formação? Qual ou quais processos formativos, um professor de um curso de bacharelado percorre para se tornar apto ao exercício docente no ensino superior? Como ele se forma ou torna-se professor? Ele participa de alguma formação contínua com essa finalidade? Ou pelo fato de ser bacharel, já está habilitado para a docência? Ou, um curso de especialização e/ou a experiência simplesmente os tornam professores? Perguntamos ainda: há instituições com cursos específicos de formação pedagógica para professores no ensino superior? Estas têm investido em processo de formação contínua para seu corpo docente?

Ao considerarmos a trajetória acadêmica dos professores em seus processos e meios de formação em nível superior é necessário refletirmos sobre a sua formação profissional e as práticas pedagógicas adotadas, pois a docência no ensino superior configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente, e tem por base os saberes da

---

<sup>1</sup> Os termos professor e docente foram utilizados ao longo do texto, de modo indiscriminado, como sinônimos referentes ao profissional do Ensino Superior, acolhendo indistintamente todos os tipos de gêneros.

experiência, construídos no exercício profissional, mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Essas questões provocam-nos a refletir sobre o papel da formação pedagógica na atividade do docente que atua no ensino superior, seja ele bacharel ou licenciado. De fato, assumimos com essas inquietações a necessidade de reforçar que esse profissional tenha uma sólida formação didático-pedagógica para atuar com os dilemas do ensino superior. Reconhecemos como Veiga (2006), a importância de processos formativos para esse tipo de docência, situar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Nessa perspectiva compreendemos como argumentam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 88-89) que,

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informa, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. [...].

Assim, a docência no ensino superior caracteriza-se pelo processo de ensino e aprendizagem de conteúdos e várias outras significações voltados para a formação humana e de profissionais para o mundo do trabalho, em que o conhecimento técnico e a experiência do professor agregam características para um perfil que, a princípio, o habilita para a prática docente, como também a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Sobre isso, é válido ressaltar que, de acordo com a legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN N. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o artigo 66 determina que, para atuar como professor no ensino superior, este deve possuir cursos em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, como também menciona o notório saber quando reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, suprimindo a exigência do título acadêmico.

Destacamos nesse contexto a análise de Coimbra e Felício (2015), que afirmam que o referido artigo das Leis de Diretrizes e Base – LDB delimita o perfil de docente do ensino superior a prioritariamente docentes que possuam título de Mestrado e Doutorado. O termo prioritariamente não é uma exigência obrigatória, mas sabemos que tem sido exigido um percentual mínimo desse perfil docente, nas avaliações dos cursos de graduação, realizadas pelo Ministério da Educação – MEC. Entretanto, a referida Lei, não menciona curso específico para

a formação docente no ensino superior, como exemplo, a Pedagogia Universitária<sup>2</sup>. Considerando-se o contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* evidencia-se que não existe nenhum direcionamento específico para a formação docente para o ensino superior (COIMBRA; FELÍCIO, 2015). É sob esse aspecto que Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002) afirmam que há preocupação sobre a formação docente no ensino superior, indo além do conhecimento técnico, necessitando assim, de saberes pedagógicos. Nessa perspectiva os autores ainda afirmam que,

A crescente preocupação com a docência no ensino superior tem proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber meramente técnico-disciplinar. Amplia-se a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento da sua importância para o ensinar bem (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002, p. 208).

Recentes estudos sobre o cenário do ensino superior brasileiro incluindo a docência, registram desafios e possibilidades quanto a ações específicas para a formação de professores em exercício nesse espaço, bem como demandas de elaboração e implementação de políticas institucionais próprias para a área em resistência a um momento em que a educação superior brasileira passa por tentativas<sup>3</sup> e processos de mercadização/mercantilização conforme nos aponta Sguissardi (2019, 2017) ao retratar o trabalho docente precário inserido no contexto de um modelo de desenvolvimento econômico-social neoliberal e de um Estado mercantilizado, sob predominância financeira, que condiciona o conjunto das políticas sociais, entre elas a da educação em geral e da educação superior em particular.

No grupo desses estudos, a pesquisa de Franco (2009) também mostra que, frequentemente, professores que trabalham no ensino superior, identificam que “[...] sentem falta de saberes da Pedagogia, que julgam necessários para realizarem uma prática docente mais consistente e produtiva. O termo que se utilizam é, na verdade, que carecem de base pedagógica” (FRANCO, 2009, p. 9). Na mesma direção, no artigo de Marques e Pimenta (2015) intitulado “É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes”, as

---

<sup>2</sup> Para conhecimento do projeto “Pedagogia Universitária” consultar o Relatório de Gestão 2006/2009 da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta – Pró-Reitoria de Graduação da USP (PIMENTA, 2009). Disponível em: [http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel\\_selma.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf). Acesso em: 05 fev. 2019. Consultar também a obra Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

<sup>3</sup> O Programa Future-se do governo federal (gestão 2019-2022) para as universidades públicas, enquanto as instituições de ensino superior privadas já se encontram (em grande maioria) nas mãos de grupos/conglomerados econômicos.

autoras refletem sobre a relevância dos saberes da Pedagogia no processo de formação de professores, apresentando assim concepções de educação, ensino, docência, saberes da docência, pedagogia e didática, com o objetivo de esclarecer conceitualmente os termos, cujo entendimento nem sempre se apresenta de maneira adequada. As autoras afirmam ainda que,

A docência como atividade pedagógica, demanda de seus profissionais saberes específicos (do conteúdo ensinado) e saberes pedagógicos, considerando o ensino como atividade intencional, orientada à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo, vinculada a um projeto formativo. A Pedagogia, como ciência que tem como objeto de estudos o fenômeno educativo, possibilita aos docentes o estabelecimento de uma visão de totalidade, favorecendo a construção de leituras da realidade aguçadas por um olhar investigativo e a promoção de uma ação mais intencional (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 135).

Nessa perspectiva, algumas instituições de ensino superior<sup>4</sup> estão buscando investir nesse tipo de formação e há registros de que docentes do ensino superior têm reconhecido a necessidade de um preparo pedagógico para o desempenho de suas funções em sala de aula (MELO, 2018). Com isso, entende-se que as abordagens técnico-instrumentais do processo de ensinar e aprender não dão conta da complexidade que caracteriza esse processo. As questões político-pedagógicas, as reconfigurações das universidades, centros universitários e faculdades, incluindo o desempenho didático e as metodologias de ensino, são questões reais que permeiam o conteúdo acadêmico-científico, necessitando de serem pesquisadas e implementadas em suas atividades de ensino.

Conforme o cenário relatado, os debates sobre a necessidade e a importância da formação do professor para a docência no ensino superior indicam a relevância desses estudos, registrando-

---

<sup>4</sup> USP – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/course/view.php?id=1216>. Acesso em: 08 mar. 2019; UFU – Universidade Federal de Uberlândia – MG. Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2018/03/curso-de-docencia-universitaria-tem-40-vagas>. Acesso em: 08 mar. 2019; UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/nufordes/apresentacao>. Acesso em: 08 mar. 2019; UNISANTOS – Universidade Católica de Santos – SP. Disponível em: <https://www.unisantos.br/pesquisa/grupos-de-pesquisa/>. Acesso em: 08 mar. 2019; PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.pucrs.br/humanidades/ries/>. Acesso em: 08 mar. 2019; UCS – Universidade Caxias do Sul – RS. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/centro-de-inovacao-e-de-tecnologias-educacionais-cinted/nucleo-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 08 mar. 2019; UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta – RS. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/pu/>. Acesso em: 08 mar. 2019. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/innov>. Acesso em: 08 mar. 2019. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – RS. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/contribuicao-para-o-campo-da-pedagogia-universitaria/>. Acesso em: 08 mar. 2019. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS. Disponível em: <http://unisininos.br/blogs/formacao-docente/>. Acesso em: 08 mar. 2019.

se nesse percurso produções científicas significantes para a área da educação<sup>5</sup>. Na direção dos estudos que investem preocupação para o tema da docência no ensino superior, buscamos responder as seguintes questões nesta pesquisa: **que concepções e práticas os professores de bacharelados e licenciaturas possuem com relação à sua formação didático-pedagógica e à docência no ensino superior? Que dispositivo pode ser construído para planejar o processo de formação didático-pedagógica desses docentes?**

O interesse por essas questões de pesquisa é decorrente das experiências vivenciadas na condição de docente no ensino superior, contexto no qual identificamos que as dificuldades com as práticas pedagógicas nos cursos de bacharelados e licenciaturas têm relação direta com os processos de aprendizagens dos estudantes e essas ações estão ligadas à questão da formação do professor para a docência no ensino superior.

Nesse contexto, ao longo de 11 anos, exercemos a profissão docente em instituições privadas em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Entretanto, sendo nossa formação inicial em curso bacharelado, não fomos preparados para o exercício da docência no ensino superior, mas sim formados para exercer função técnica (administrativa-gerencial) em organizações públicas e privadas. Ao depararmos com turmas de graduação em cursos bacharelados e licenciaturas, destacamos nossas competências técnicas para sistematizar o ensino instrumental, porém compreendemos a grande lacuna e extrema necessidade e importância que a formação didático-pedagógica realiza nesse contexto. Considerando esses fatos, iniciamos estudo bibliográfico sobre as pesquisas e a recente produção acerca da formação de professores no ensino superior.

Ao realizarmos o estudo dessas pesquisas nos últimos anos, foi possível ingressarmos no programa de pós-graduação de mestrado profissional em educação, o qual nos possibilitou investigarmos questões ligadas à formação didático-pedagógica de professores em docência no ensino superior, ampliando nosso campo de estudos na Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes.

---

<sup>5</sup> Fonte: pesquisa realizada na base de buscas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (BRASIL, 2019), consta 760 trabalhos publicados entre teses e dissertações referentes ao descritor “Formação de professores em docência no ensino superior”. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 16 out. 2019.

Na mesma direção, realizamos o estágio sanduíche no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos – SP, cursando a disciplina Seminários Avançados no primeiro semestre de 2019 com o tema: “Docente no Ensino Superior – contribuições da didática e da pedagogia à profissão e à profissionalidade docente em contextos institucionais” e no segundo semestre do mesmo ano, o tema: “Didática no Ensino Superior – fundamentos metodológicos do ensinar e pesquisar na graduação, ambas sob a supervisão da Professora Dra. Selma Garrido Pimenta. Destacamos a nossa participação no Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária (GPPU), coordenado pela mesma Professora ao longo do ano de 2019, dando continuidade no ano de 2020. Diante desse percurso, as experiências vividas como docente no ensino superior, a falta de preparo pedagógico para essa profissão que atinge os professores nesse nível, a necessidade da conscientização de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o papel das instituições de ensino superior em planejar e implantar em conjunto com seus pares projetos que instituem ações de formação pedagógica para seu corpo docente cabe investir-se em estudos que colocam em pauta discussões sobre a formação de professores no ensino superior.

Nessa direção, o **objetivo geral** proposto por esta pesquisa é analisar as concepções e práticas que professores de cursos superiores de bacharelados e licenciaturas possuem quanto a docência e o que pensam sobre questões relacionadas à sua formação didático-pedagógica. Quanto aos **objetivos específicos**, buscamos:

- Analisar as contribuições de estudos e pesquisas sobre a formação de professores em docência no ensino superior;
- Discutir a formação didático-pedagógica de professores e as práticas adotadas para a docência no ensino superior;
- Propor dispositivo para planejar processos de formação didático-pedagógica de docentes no ensino superior considerando a ação e práticas formativas voltadas para a docência nesse nível de ensino.

## **CAMINHOS INVESTIGATIVOS: CARACTERIZANDO PERCURSOS E DECISÕES METODOLÓGICAS**

Um caminho investigativo é sempre uma trajetória construída pelos passos que nos induziram numa determinada direção. O horizonte dessa interpretação nos permite explicar e justificar por que, apesar dos limites que nos impedem de chegar, somos

capazes de demonstrar que construímos uma caminhada que nos enriqueceu enquanto portadores da humanidade (GHEDIN; FRANCO, 2015, p. 9).

Ao considerarmos as questões de investigação, os objetivos e características desta pesquisa, entendemos que este estudo assume o delineamento de uma pesquisa de caráter qualitativo tomando como base os referenciais de André (2013), Ghedin e Franco (2011), Michel (2005) e Yin (2016).

A escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa se fundamenta “[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Ou seja, “[...] numa pesquisa qualitativa, não basta reproduzir o real; é necessário tentar reconstruí-lo com base nos pressupostos da metodologia – aproximações sucessivas” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 125-126). Na pesquisa qualitativa o pesquisador participa, compreende e interpreta, conforme afirma Michel (2005). Nessa direção, a autora reforça que a pesquisa qualitativa,

Fundamenta-se na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerentes, assim como na argumentação lógica das ideias, pois os fatos em Ciências Sociais são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade. Deve-se considerar que há termos nas respostas dadas tão carregados de valores, que só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los. [...]. (MICHEL, 2005, p. 33).

Com esses pressupostos, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, pois “é uma fase da pesquisa cujo objetivo é auxiliar na definição de objetivos e levantar informações sobre o assunto objeto de estudo” (MICHEL, 2005, p. 32). A autora ainda afirma que a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos e que é o meio de formação teórica, embasamento, criação de conhecimento necessário e básico para a realização de estudos monográficos (MICHEL, 2005). Para tanto, pesquisamos produções bibliográficas sobre a formação de professores em docência no ensino superior em anais de dois grandes eventos da área educacional brasileira: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE (2019) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (2019).

Considerando as concepções apresentadas sobre a abordagem qualitativa, optamos também em realizar uma pesquisa de campo. Concretizamos a etapa inicial ao contarmos uma Instituição de Ensino Superior – IES privada localizada na região noroeste do estado do Espírito Santo a participar por meio de uma Carta de Apresentação do Projeto de Pesquisa solicitando permissão para a sua realização. Recebemos também uma Carta de Autorização da instituição confirmando sua adesão ao Projeto e concedendo a sua anuência para o início da pesquisa.

Mediante essa autorização institucional e após a aprovação deste Protocolo de Pesquisa junto ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos,<sup>6</sup> convidamos todos os docentes da Instituição (24 no total) que atuam em cursos de licenciaturas e bacharelados a participarem desta pesquisa.<sup>7</sup> A escolha por essa equipe decorreu da nossa inserção nesse contexto, atuando como docente dessa instituição e pelo fato de vivenciar experiências e identificar questões ligadas à necessidade de aprofundar o estudo sobre a formação didático-pedagógica no âmbito da atividade docente do professor no ensino superior. Doze professores aceitaram o convite e após esclarecidos sobre os objetivos, características do estudo e questões éticas relacionadas a esta pesquisa, concordaram em participar do estudo. Solicitamos aos participantes que assinassem uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) e respondessem ao Questionário de Caracterização (APÊNDICE B).

Com o propósito de alcançar os professores participantes da pesquisa por meio de um diálogo que colaborasse na solução do problema desta pesquisa, utilizamos como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), uma vez que objetiva diagnóstico e orientação (GIL, 2008). De acordo com Gil (2008) pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109).

---

<sup>6</sup> O Projeto para esta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal do Espírito Santo em 2019 e aprovado no mesmo ano. BRASIL. **PLATAFORMA BRASIL** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE (19278719.3.0000.5542). 2019. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

<sup>7</sup> Na primeira quinzena do mês de novembro/2019, todos os dias no período noturno, o pesquisador esteve na Instituição na sala dos professores refazendo contatos, convidando e confirmando cada docente a participar voluntariamente desta pesquisa.

Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-estabelecido com os docentes que compõem os cursos de bacharelados em Administração de Empresas e Análise e Desenvolvimento de Sistemas e licenciaturas em Pedagogia e Educação Física. Para cada entrevista individual, agendamos o dia, hora e o local nas dependências da instituição pesquisada com a concordância da Coordenação Acadêmica. Após o consentimento de cada Participante, gravamos a entrevista e a transcrevemos integralmente para posterior análise. Nossa escolha por essa técnica considerou o que afirma Gil (2008, p. 110), “a) entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação”.

Gil (2008) destaca também que o sucesso da entrevista vai depender fundamentalmente do nível da relação pessoal estabelecido entre entrevistador e entrevistado. Indicação que em nosso caso encontrou cenário favorável, uma vez que atuamos na Instituição pesquisada e apresentamos contato profissional com os entrevistados.

Após a coleta de dados, a próxima fase da pesquisa foi a de análise e interpretação, pois como nos situa Gil (2008) e André (2013) esses dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. Gil (2008), nesse sentido, declara que,

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008, p. 156).

Para a interpretação dos depoimentos dos professores participantes, obtidos por meio da entrevista, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), uma vez que abrange “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” visando obter, por “procedimentos sistematizados e objetivos de descrições do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 47). Desse modo, compete ao pesquisador possuir um olhar atento às informações compartilhadas pelos participantes da pesquisa, para que em seu processo de interpretação, possa estabelecer categorias de análise coerentes com seus dados de pesquisa.

Com essa orientação recorreremos a repetidas leituras da transcrição das falas e contribuições dos participantes, registradas por meio das entrevistas, a fim de ordenarmos e categorizarmos essas informações. Contudo, a categorização por si só não esgota a análise (ANDRÉ, 2013). É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Nesse cenário, identificando a necessidade de compreender melhor os processos de formação didático-pedagógicos de professores, a docência no ensino superior e a opção de discutir essa questão com abordagens específicas, assumimos essa pesquisa também sob a ótica de um estudo que trata a partir das concepções e práticas dos sujeitos, discutir as informações coletadas à luz do referencial teórico aqui apresentado. Assim destacamos que as concepções e práticas que os docentes possuem estão registradas nas entrevistas.

Posto isso, para a composição deste estudo, considerando a metodologia apresentada e o referencial teórico assumido nesta pesquisa, para respondermos o seu problema, organizamos o texto em três capítulos, conforme a caracterização descrita a seguir:

**No Capítulo 1 – Docência no Ensino Superior: características e particularidades dessa profissão** – dialogamos acerca da profissão docente no magistério superior, sua importância, necessidades, desafios no exercício da prática docente. Focamos também a especificidade da Didática como área de conhecimento que possui sua natureza teórica e investigativa com relação a processos de ensino e aprendizagem, bem como a sua importância na formação docente para o ensino superior.

**No Capítulo 2 – O que indicam as produções acadêmicas brasileiras sobre a Docência no Ensino Superior?** – sistematizamos reflexões sobre esse tema, com base em estudos publicados em dois reconhecidos eventos acadêmicos da área da educação.

**No Capítulo 3 – O contexto do estudo e a Pesquisa de Campo**– apresentamos as características da instituição e dos participantes da investigação, realizamos a análise e discussão sobre os dados da pesquisa de campo, sistematizamos reflexões sobre as concepções e práticas de professores acerca da sua atuação docente e questões relacionadas à sua formação didático-pedagógica.

Por fim, as **Conclusões** apresentam as sínteses deste estudo indicando as principais reflexões sistematizadas no decorrer do trabalho e sua contribuição a esse campo de pesquisa, uma vez que o tema formação didático-pedagógica do professor no ensino superior vem crescendo consideravelmente nas pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil e em outros países. Nessa seção, apresentamos também o produto desta dissertação, uma proposta de planejamento para ações formativas voltadas para a formação didático-pedagógica para professores que exercem a atividade docente no ensino superior do contexto pesquisado.

## CAPÍTULO 1

### **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS E PARTICULARIDADES DESSA PROFISSÃO**

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Dessa forma, o avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na docência do ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 259).

Entendemos a Docência no Ensino Superior como profissão e buscando compreendê-la como ação dialógica entre os pares no confronto e na conquista do conhecimento, temos observado que ela, tem sido objeto de estudos e pesquisas constantes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; CUNHA; ALVES, 2019). Com esse ponto de partida, focalizamos neste capítulo atenção ao conceito de desenvolvimento profissional do docente no ensino superior e a importância da formação didático-pedagógica para a prática docente nesse nível de ensino.

Compreendemos o exercício da prática docente, conforme afirma Veiga (2015), como um processo global de relação interpessoal que envolve ao mesmo tempo o estudante que constrói o conhecimento e o professor que orienta e ensina. “A docência na educação superior é complexa também, porque sua constituição se faz nas relações sociais e históricas que a circundam” (VEIGA, 2015, p. 5).

Segundo Almeida (2012) a docência é uma obrigação de todos os professores que trabalham no ensino superior. “No caso da maior parte das instituições particulares de ensino, isso está claramente explicitado no contrato empregatício e dos professores nem se quer se espera o exercício de outras atividades acadêmicas como a pesquisa, a extensão ou a gestão” (ALMEIDA, 2012, p. 62-63). É-lhes negada a possibilidade de trabalhar com a produção do conhecimento, outra relevante dimensão na vida profissional dos professores que tradicionalmente atuam nesse nível de ensino. No caso das universidades, principalmente das públicas, Almeida (2012) caracteriza a docência no ensino superior, destacando outros aspectos,

[...]. Os concursos de ingresso são claramente para professor, o que evidentemente pressupõe a atividade docente. No entanto ela não é, em muitos casos, o fator que os

atrai e os leva a decidir-se por trabalhar nessas instituições. Desse modo, a preocupação com o ensino fica relegada a segundo plano e não raro os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes (ALMEIDA, 2012, p. 62).

Com essa concepção, ao discutirmos sobre a Docência no Ensino Superior, afirmamos como Pimenta e Anastasiou (2014) a necessidade de compreender o funcionamento do ensino, fenômeno complexo e em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais, e do ensinar como prática social. Nessa direção, temos de um lado o ensino que se assenta na transmissão do conhecimento e do outro, o ensino que se assenta para a construção do conhecimento. Isso significa que há um grande desafio para o professor do ensino superior conforme Pimenta e Anastasiou (2014) asseveram, que é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção. Daí a necessidade da pesquisa na graduação.

Nesse contexto, Stano e Fernandes (2015) afirmam que a docência é uma atividade complexa também e somente quando esta complexidade é reconhecida que conseguimos avançar em processos de qualificação mais efetivos. A partir dessa posição compreendemos com Freire (2019) que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Pelo contrário, defendemos o ensino e a docência superior, situados num campo em constante transformação que suscita de seus agentes formação própria na área pedagógica incluindo a didática para o trabalho docente nesse nível de ensino, posto que a docência se configura um elemento imprescindível na construção do processo de ensino-aprendizagem por qual os professores são responsáveis quando assumem essa atividade junto aos alunos e instituição.

Outra demanda necessária nesse contexto é romper com os paradigmas no e do processo formativo de professores superando dessa forma, o pensamento hegemônico, que conforme Almeida (2012) nos apresenta, explicitam duas grandes referências: a primeira é o mundo do trabalho e a segunda é o universo da pesquisa. É preciso situar quem é o docente no ensino superior. Mais que isso, como esse docente se vê diante da sua profissão e da profissionalidade<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Entendemos por **profissionalidade** a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. O conceito de **profissionalidade** docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

docente. No ensino superior, o docente, deve assumir seu papel enquanto agente para esse fim (ALMEIDA, 2019b). Na outra ponta, está a pesquisa que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes no ensino superior (ALMEIDA, 2012).

O alerta que a autora nos faz se configura em afirmar que essas duas referências, que também são tendências, “[...] revelam-se responsáveis pelo afastamento radical da formação e da atuação docente do campo da pedagogia, ciência que tem como objeto os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com a problemática da formação humana” (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Destacamos, com base nas afirmações de Coimbra e Felício (2015) e Almeida (2012), que os processos de “preparação do docente” para o ensino superior, segundo o estabelecido na LDBEN nº. 9.394/1996 são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais, como sabemos, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento. Nessa direção compreendemos com Gonçalves (2015b) que se a exigência legal não garante a formação de profissionais para o exercício da docência e se esses profissionais assumem esse papel, mister se faz identificar os caminhos por eles percorridos para formar-se docente ao mesmo tempo que exercem essa profissão. Sobre essa questão, o autor afirma que o profissional aprende a ensinar ensinando, no confronto com a prática, a partir de sua experiência pessoal e intelectual e de referenciais os mais diversos, constrói o seu saber ensinar. “O profissional se forma e se profissionaliza professor na prática, no exercício da docência” (GONÇALVES, 2015b, p. 108). Constatamos também segundo Benedito et al. (1995) que,

Atualmente, o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar sua capacidade autodidata. Mas ela é insuficiente (BENEDITO et al., 1995, p. 5).

Nesse contexto, uma outra expectativa é que o docente se constitua como protagonista do seu desenvolvimento, da sua transformação, que ele se emancipe intelectualmente<sup>9</sup> ao mesmo

---

<sup>9</sup> Sobre emancipação intelectual consultar a obra do filósofo francês Jacques Rancière in: RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. Nessa obra, Rancière trabalha reflexões acerca da emancipação intelectual dos indivíduos. Assim, discute a relação entre a

tempo em que cria consciência das possibilidades que possam surtir efeitos para mediar as relações entre os sujeitos que aprendem com os pares (PIMENTA, 2019). Para tanto, destacamos a relevância do docente do ensino superior identificar e participar de processos e ações que permitam fortalecer o seu desenvolvimento profissional durante os seus percursos formativos. Na seção a seguir, tratamos dessa perspectiva, identificando-a como uma necessidade para a valorização identitária dos professores.

### 1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE COMO UM CONTÍNUO FORMATIVO

O desenvolvimento profissional está associado à construção da identidade docente, seja ela, individual, coletiva e histórica de cada sujeito e da aprendizagem profissional (BOLFER, 2008). Para compreendermos as relações que constituem e reconstituem o desenvolvimento profissional docente, recorreremos às reflexões de Pimenta e Anastasiou (2014) em seu livro “Docência no Ensino Superior”. Para as autoras, o desenvolvimento profissional docente envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. A identidade do professor é também profissional; ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

O desenvolvimento profissional do professor é, portanto, um processo que ocorre ao longo da sua vida pessoal e profissional, pois ao abraçar a carreira do magistério o professor se compromete pessoalmente como em outras tantas profissões, a desempenhar e dedicar-se a uma função carregada de intencionalidades a partir da concepção do seu saber ensinar partindo para a transformação do indivíduo, no caso o aluno em meio à sociedade. É também profissional, pois o seu trabalho e o que o constitui necessita estar em constante movimento para dar conta das especificidades das informações em todos os níveis de conhecimento e espaços por onde as propagam. Concordamos assim, com o conceito de desenvolvimento profissional de Almeida (2000) que pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam

---

educação e a pedagogia, pois “todos os homens têm igual inteligência” e a instrução é como a liberdade. Essa liberdade para ele não é uma dádiva. Ela deve ser conquistada.

como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Destacamos também a contribuição de Melo e Campos (2019) ao afirmarem,

O desenvolvimento profissional também envolve as experiências, sejam elas espontâneas ou planejadas pelos docentes que as realizam em prol da aprendizagem dos estudantes e que contribuem para a qualidade da sua aula. O desenvolvimento profissional é aqui compreendido como um processo de autoformação e de interformação, ou seja, um processo a um só tempo individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional. Somente nessa perspectiva poderá haver a elaboração de saberes e práticas que possibilitem aos professores desenvolverem-se para melhor desempenharem sua função. Conseqüentemente, esse processo impactará na constituição da identidade docentes, caracterizada por idiossincrasias que envolvem uma pessoa (ou uma comunidade) que a forma perante a sociedade e a si própria, por meio de sua consciência do quem é e de como se diferencia das outras (MELO; CAMPOS, 2019, p. 49-50).

Nesse sentido, a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social. Portanto, ela é uma prática social. “A prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, pesquisar a prática impõe-se como caminho para transformação dela” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 179). No contexto da docência no ensino superior, constatada e reconhecida a importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores que atuam em instituições dessa natureza, vários caminhos vêm sendo experimentados nas últimas décadas, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2014). As autoras explicam que,

Inicialmente, houve a inclusão de uma disciplina, nos cursos de pós-graduação, sobre a metodologia do ensino superior. Embora, em geral, resumida a uma duração de 60 horas em média e nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, essa iniciativa tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 108).

Ao citarem esse cenário, compreendemos que as autoras reafirmam o caminho pelo qual professores percorrem em “preparação” para o exercício da docência superior e alertam sobre o fato de nem sempre essa formação está sendo “disseminada” por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, o que se constitui em grande perigo na atuação docente, pois sem o preparo específico do saber pedagógico, não há como sustentar processos de ensino e aprendizagem efetivos.

Pimenta e Anastasiou (2014) esclarecem ainda que estudos mais recentes no Brasil e no mundo apresentam ações mais efetivas para a formação docente ocorrendo em processos de profissionalização<sup>10</sup> continuada que contemplam diversos elementos entrelaçando os vários saberes da docência como os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos na busca da construção da identidade profissional. As experiências no caso brasileiro sobre a profissionalização continuada para docente do ensino superior são experiências diferenciadas, pois segundo as autoras, “[...] decorrem de um compromisso das instituições e do coletivo de seus docentes e se realizam pela identificação, estudo e encaminhamentos das necessidades da instituição e dos sujeitos envolvidos, os professores e alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 109).

De fato, concordamos com a posição de Pimenta e Anastasiou (2014) ao afirmarem ser fundamental conhecer a realidade das instituições procedendo de um diagnóstico dos problemas presentes em suas realidades os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação, no caso, a formação inicial e contínua de professores em exercício docente no ensino superior. As autoras ainda afirmam que,

No mundo contemporâneo, podem-se identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário. São eles: a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da Pedagogia (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 165).

A esses aspectos, a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente são, conforme explica Formosinho (2009), perspectivas diferentes sobre a mesma realidade, a saber: a educação permanente dos professores que associa a formação contínua a um processo de ensino-formação e; o desenvolvimento profissional docente, que o autor considera como um processo de aprendizagem-crescimento. Por sua vez, Day (2001) considera o desenvolvimento profissional docente como mudança do pensamento e da prática (e dos contextos onde ocorrem), no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores resultados. Nessa direção, ao pensarmos sobre a aprendizagem docente e a sua implicação na transformação da realidade escolar, retomamos

---

<sup>10</sup> Termo empregado como expressão de uma posição social e ocupacional, de inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho (BROILO, 2004).

algumas questões, também destacadas por Flores e Simão (2005, p. 7): “[...] o que aprendem os professores (em formação e em exercício)? Como aprendem? Com quem? Em que contextos?”.

Sobre o cenário dessas questões é importante considerar que se referem ao âmbito do desenvolvimento profissional docente, pois este contexto é amplo, uma vez que o professor é um ser inacabado e por isso, não se refere a momentos pontuais mas a processos contínuos, trata-se deste se desenvolver ao longo da vida como pessoa, como profissional e no exercício da sua função docente, por meio da reflexão individual e do diálogo coletivo com os pares em conjunto com toda a comunidade acadêmico-institucional.

Para tanto, é preciso reconhecer o devido investimento da instituição de ensino superior em ações formativas voltadas para o fortalecimento do desenvolvimento profissional do professor no ensino superior, reconhecendo dentre outras demandas a necessidade de formação pedagógicas deste. Na próxima seção, discutimos com maior especificidade essa questão.

## 1.2 NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ao pensarmos sobre a necessidade de formação pedagógica do professor na docência do ensino superior, partimos da ideia, assim como Masetto (2002), que a docência nesse nível exige do professor domínio na área pedagógica. Com isso, concordamos com Marques e Pimenta (2015, p. 153-154) que “[...] não é possível formar professores sem os saberes específicos da pedagogia”.

Além disso, como destaca Masetto (2002), esse é o ponto mais carente de nossos professores do ensino superior. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. Nesse sentido Soares (2009) afirma que chama a atenção a inexistência de uma formação do professor no ensino superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades.

Ainda sobre a inexistência de uma formação docente específica para a docência no ensino superior, Gonçalves (2015a,b) chama a atenção para o fato de que, quando de seu ingresso na docência, o bacharel mobiliza seus conhecimentos de profissão para transformá-los em

conhecimento de ensino. Nessa direção, Gomes (2017) também afirma que muitos professores adentram na educação superior com sua formação inicial voltada para o conhecimento técnico e pouco ou nenhum preparo para o conhecimento pedagógico, mesmo que tenha concluído o mestrado e o doutorado. Quando isso acontece, é inevitável a indagação: como esses professores exercem a sua prática docente? Gomes (2017) também acrescenta outras demandas exigidas no perfil do docente universitário,

Atualmente o professor deve ter competência profissional, equilíbrio emocional, ética, comprometimento, bom relacionamento interpessoal, respeito às diferenças, competência pedagógica, entre tantas outras características que fazem esse profissional ter a necessidade de uma constante busca pela formação para poder atuar (GOMES, 2017, p. 9).

Por fim, essa prática social da docência confere ao professor, uma responsabilidade mediante o processo de ensino-aprendizagem o que se configura na necessidade de uma formação específica e coerente para o exercício do magistério superior. No contexto da formação do professor, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que,

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ele requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, nas quais instaure práticas democráticas e participativas de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 186).

Como o conhecimento especializado, geralmente é valorizado dentro das universidades, faculdades e centros universitários, acontece de maneira recorrente de os professores não darem a devida importância para a formação pedagógica e envidarem esforços no aprimoramento e formação em conhecimentos de sua área específica de atuação o que leva a grandes dificuldades no processo ensino-aprendizagem (GOMES, 2017).

Com isso compreendemos que muitos profissionais do mundo do trabalho ao assumirem atividades docentes trazem em sua bagagem experiências desempenhadas no seu dia a dia laboral, valorizando seu saber próprio e a forma como “planejam e resolvem” as ações postas em situações cotidianas, ou seja, seus desafios. Isso ocorre com a maioria dos profissionais formados em cursos bacharelados que em sua formação não tiveram contato com disciplinas

pedagógicas. No entanto, essas experiências não são suficientes. Elas não pedagogizam o processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma direção, aos profissionais que tiveram sua formação inicial na licenciatura, há certo entendimento que houve contato direto com disciplinas pedagógicas gerais e específicas para seu campo de atuação, ou seja, a docência. Mas é fato que a formação em cursos de licenciaturas prepara os alunos ao professorado para a educação do ensino infantil, fundamental e médio. Nesse contexto, questionamos o tipo de formação que um profissional licenciado recebeu para atuar no espaço do ensino superior haja vista como falamos sobre a complexidade e peculiaridade dessa área em questão.

Gomes (2017) ainda afirma que essa desvalorização do conhecimento pedagógico pode ser percebida de muitas formas, entre elas quando alunos se deparam com o professor sem uma formação pedagógica e professam a seguinte frase: o professor fulano sabe muito, mas ele não sabe ensinar. Essa reflexão deixa explícito que o saber específico da área não é o único conhecimento necessário para um efetivo processo de ensino e de aprendizagem, pois do que adianta o professor dominar toda a teoria e não conseguir dialogar com os alunos em prol de uma aprendizagem?

Respondendo a essa indagação, como Almeida (2012), compreendemos que o ensino é atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, e atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. “Assim, a mediação da prática docente mostra-se indispensável, porém em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica” (ALMEIDA, 2012, p. 71).

Sobre essa questão, o professor do ensino superior deve ter em mente que há necessidade de se preparar pedagogicamente para desempenhar sua função, pois os processos de ensino e aprendizagem devem caminhar juntos em sua práxis docente. Portanto, há necessidade de se investir no seu desenvolvimento profissional em ações de formação pedagógica específica. Contudo, grosso modo, é comum observar-se o docente do ensino superior, indicar que apenas o domínio do conteúdo técnico, basta para o seu trabalho e que este supre as necessidades e anseios de seus alunos. Segundo Gomes (2017, p. 13) “[...] esse panorama tem que mudar o quanto antes. Talvez, o mais preocupante, é que esses professores ainda acreditam que não

precisam ter o conhecimento pedagógico e por esse motivo não procuram uma formação continuada para suprir essa demanda”.

A atitude do professor do ensino superior de não participar de uma formação pedagógica, dentre outros motivos decorre muitas vezes da ideia de que, ao estar em sala de aula, esse professor sente que o seu saber específico faz jus às necessidades da formação dos alunos, pois acredita que a informação “passada” pela sua experiência na área específica, basta para a aprendizagem dos estudantes. Contudo, na maioria dos casos, esse mesmo professor não compreende que há processos cognitivos no desenvolvimento intelectual dos alunos que os remetem aos modos da aprendizagem e suas particularidades, pois mesmo conforme Almeida (2019b) afirma na sala de aula coletiva, quem estuda são os alunos (indivíduos) e cada um aprende ao seu modo, seu tempo e há que se considerar ainda que o aluno aprende apenas se ele assim o desejar.

Segundo Pimenta (2019) pensar a docência conforme o saber técnico do professor apenas, a configura como um risco, um perigo. Nela (docência) há elementos extremamente particulares que são alicerçados pelas bases da pedagogia e, que para a grande maioria dos docentes universitários bacharéis e até mesmo licenciados, não se configurou como formação inicial específica para esse fim, haja vista o número de profissões presentes em inúmeros cursos de graduação espalhados pelo país em sua maioria de bacharelados. Daí o questionamento: por que e para quê formar professores universitários? De quem é essa responsabilidade? Como fazer para que os aspirantes à docência e os que já nela se encontram, possam compreender o seu papel no universo acadêmico e sentir a necessidade, a busca e o desejo de se desenvolver profissionalmente na área do ensino e da aprendizagem? Como desenvolver a docência na licenciatura e no bacharelado para o ensino superior? (PIMENTA, 2019).

Para a discussão dessas questões, buscamos nos estudos de Pimenta (2019, 2015, 2012, 2005) e Pimenta e Anastasiou (2014), a fundamentação conceitual, analítica e reflexiva, pois deles decorrem resultados de pesquisas que ancoram as colocações aqui apresentadas. Nesse aspecto, como já indicado pela(s) autora(s), a docência no ensino superior possui sua especificidade e os estudos e pesquisas na área de formação de professores têm contribuído para a compreensão dos cenários didático-pedagógicos que contextualizam a docência no ensino superior. Na próxima seção destacamos uma ação necessária no processo de fortalecimento das práticas de docência no ensino superior por meio da Didática.

### 1.3 FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Sistematizamos nessa seção reflexões que contextualizam o recente debate sobre a formação didático-pedagógica de professores no ensino superior considerando as atuais pesquisas sobre o tema, bem como os referenciais teóricos que assumimos nesse estudo. Dialogamos também sobre os requisitos para a docência.

Pimenta (2012, p. 2) explica que a Didática “[...] constitui área disciplinar, por excelência, na formação de professores, com potencial para ressignificar o processo de formação docente, concebendo-a como área da Pedagogia, que tem o ensino e a aprendizagem, historicamente, situados como objeto de preocupação”. Nessa direção, a Didática é compreendida como área de conhecimento, que tem como finalidade fundamentar os processos de ensino e aprendizagem. Com essa perspectiva, assim como analisa Aroeira (2018), compreendemos que a Didática, como área da Pedagogia, contribui para a reflexão crítica em relação à prática pedagógica no processo de aprendizagem, assim como, para a práxis docente, explicitando o que vai além dos muros da universidade.

Desse modo conforme assevera Libâneo (2013), a Didática é compreendida como um ramo da ciência pedagógica, sendo seu objeto de estudo o processo de ensino e a aprendizagem, pois caracteriza-se também como mediação entre “o quê”, “como” e “para quê” desse processo, com a intenção de promover o encontro formativo entre o estudante e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento.

A partir desses esclarecimentos, compreendemos o papel que a Didática exerce na mediação do processo de ensino-aprendizagem em que professores e alunos se conectam. Do mesmo modo sabemos da sua importância em todos os níveis de ensino, especialmente o superior. Mas, por meio das afirmações de Pimenta (2012) e Libâneo (2013) questionamos como os profissionais bacharéis que estão em atividade docente no ensino superior, possam se valer dos conhecimentos didáticos sendo que não tiveram contato com esse ramo da ciência pedagógica em sua graduação? Ainda assim, questionamos como os profissionais licenciados utilizam o saber didático em suas práticas acadêmicas? O que fazer e como fazer para que os professores na docência do ensino superior possam absorver os ensinamentos que a disciplina de Didática traz em seu cerne?

Somos levados a buscar em Libâneo (2001) a compreensão ao afirmar que a Didática tem uma intensa trajetória e que ainda hoje se mantém como uma relevante área de conhecimento da Pedagogia. Dessa forma, sendo a Pedagogia campo de conhecimento que se ocupa com o estudo sistemático da educação intencional, a investigação dos fatores que contribuem para a formação do homem, os processos e os meios dessa formação, ela se constitui como importante área para promover reflexão síntese sobre a docência e nesse aspecto, entendemos que a Didática deve fazer parte do contexto formativo do professor no ensino superior em busca do seu desenvolvimento profissional.

Compreendemos também como Pimenta (2005) que, pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, praticam-se teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Em decorrência, têm colocado em foco a formação dos professores – a inicial e a contínua. E a essa formação, a necessidade atual é estudar a Didática e a prática pedagógica nesse processo formativo.

Com essas colocações refletimos juntos aos autores que a Didática é disciplina essencialmente constituída e inserida na ciência da educação e, com efeito, possui fundamentação teórica e prática alicerçada na base do ensino. Sua ação é parte constituinte no e do processo de ensino e aprendizagem pelo qual os professores são responsáveis ao exercerem a atividade docente. Ao retratarmos a Didática no ensino superior, somos conscientes do seu papel dinâmico, fecundo e contínuo na formação dos professores nesse nível. Destacamos também que a Didática exerce forte influência sobre o modo e a forma em que os professores desenvolvem o seu conteúdo teórico e prático. Por isso estudar a Didática, seu conceito e prática, é uma tarefa complexa, especialmente quando abordamos os dilemas da prática pedagógica. Entretanto, Franco (2016, 2012a,b) afirma que é fundamental definir o sentido do que se entende por prática pedagógica, para então compreender a Didática nesse processo. Franco (2012b, p. 152) afirma que “[...] ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” como também,

Reafirmando o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações

com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição. [...] (FRANCO, 2012b, p. 154).

Nessa direção Franco (2012b, p. 152) questiona “[...] quais práticas pedagógicas possibilitarão à Didática dar conta da complexidade da tarefa de ensinar em meio a redes educativas cada vez mais emaranhadas e impregnantes?” Na mesma direção, questionamos também se a Didática nasce com o professor e se é possível aprender Didática? Nesse sentido, quando se fala que aquele professor tem conhecimento e domínio da disciplina ou que aquele professor é excelente, mas não tem didática, o que se busca estabelecer? Nesse aspecto a reflexão de Franco (2016) é esclarecedora ao afirmar que,

É comum percebermos o professor sendo analisado pela parte exterior de sua docência: os gestos e os modos de estar na sala de aula. É comum muitos formadores considerarem que, para mudar a prática, é preciso mudar os gestos. É uma ingenuidade essa posição tão comum! Os gestos decorrem de convicções, ideologias, perspectivas. Se elas não forem percebidas e transformadas pelos próprios docentes, os gestos não se alterarão; ou apenas na forma, mas não na essencialidade do ato pedagógico (FRANCO, 2016, p. 67).

A autora explica ainda que se torna necessário ao professor transformar sua relação com o saber pedagógico/didático e que seja compreendido na dinâmica proposta tão claramente nos estudos de Charlot,<sup>11</sup> quando enfatiza o sujeito que interpreta e dá sentido ao mundo, estabelecendo diferentes relações com o saber e, assim, produzindo diferentes modos de agir no mundo (FRANCO, 2016).

A esses diferentes modos de agir no mundo, os estudos de Castro (1991) apresentam para nós que, como adjetivo – didático, a didática – o termo é conhecido desde a Grécia antiga, com significação muito semelhante à atual, ou seja, indicando que o objeto ou a ação qualificada dizia respeito ao ensino: poesia didática, por exemplo. No lar e na escola, procedimentos assim qualificados – didáticos – tiveram lugar e são relatados na história da Educação. Como objeto de reflexão de filósofos e pensadores, participam da história das ideias pedagógicas.

A Didática, por ser campo disciplinar, deve ser trabalhada por professores comprometidos com o seu conceito e sua forma de atuação para atender uma demanda específica, que necessita vincular sentido real para a condução dos temas históricos presentes na humanidade

---

<sup>11</sup> [...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio (CHARLOT, 2005, p. 41).

(LIBÂNEO, 2013). Assim, Almeida (2012) compreende a Didática como campo de estudo e de investigação sobre o ensino, situando-a como área específica no âmbito da Pedagogia, tendo por objeto o ensino enquanto prática social destinada a promover a relação dos alunos com os conhecimentos. Sua intencionalidade é a realização, pelos professores, da reflexão e da análise crítica e transformadora sobre as próprias práticas de ensino. Tavares (2011) também argumenta que a Didática é uma disciplina do campo da Pedagogia que tem como objeto central de estudos, e de práticas, as relações entre as formas de ensino e aprendizagem e os desafios da docência na sociedade.

Nas composições das ideias que Libâneo (2013) Almeida (2012) e Tavares (2011) nos apresentam, somos levados a compreender a necessidade de se estabelecer um compromisso na mobilização de conhecimentos da área de Didática na atividade docente, pois a Didática é uma prática social que envolve o encontro de alunos com o conhecimento científico e congrega as formas de ensino e aprendizagem junto aos desafios da docência.

Almeida (2012) afirma que as proposições da Didática evidenciam potente compreensão e firme compromisso tanto para avançar no tratamento científico das questões educacionais quanto para sua dimensão ético-política. Trata-se de pôr a educação a serviço da transformação social. Nessa perspectiva, Oliveira (1988) afirma que o conceito de Didática tem o caráter crítico, a Didática – teoria pedagógica – estuda e ensina como transformar o saber escolar, ou seja, o processo de pedagogização do saber científico que no campo do ensino superior tem uma aceitação mais frequente do que a Pedagogia conforme esclarece Almeida (2012),

A aceitação da presença da didática no ensino universitário é bem mais frequente do que a da pedagogia [...]. No entanto, essa aceitação decorre do conforto proporcionado aos professores pelo entendimento da didática apenas como um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, destinado a assegurar a eficiência na aprendizagem e o controle sobre seu processo. Essa concepção sustenta-se na noção de neutralidade científica e pedagógica do ensino, o que favorece seu caráter prescritivo e instrumentalizador, bem assim a sua naturalização como prática social, na medida em que não interroga a sua intencionalidade (ALMEIDA, 2012, p. 101).

Nas proposições de Almeida (2012) compreendemos com Franco (2010) que sem negar a dimensão dos procedimentos de ensino, entendemos que a Didática ampliou seu raio de atenção, abarcando as dimensões epistemológica e político-ideológica pressupostas nas ações de ensino. Nessa perspectiva teórica, a Didática encontra-se com a Pedagogia, enquanto produtora da teoria pedagógica, para produzir os conhecimentos e orientações necessárias ao

trabalho docente. No processo da formação didático-pedagógica do professor é essencial que ele compreenda conforme nos situa Franco (2012b) que as aprendizagens,

[...] ocorrem entre os múltiplos ensinamentos inevitavelmente presentes na vida das pessoas, os quais competem com o ensino escolar ou o potencializam. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da Didática hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ‘ensinos’ que invadem a vida dos alunos. Além disso, tem o desafio de compatibilizar esses ‘ensinos’, potencializá-los, dialogar com eles. O ensino escolar precisa, com a intervenção da Didática, tornar-se uma prática que se constitui em *foradentrofora* da *escolavida* (FRANCO, 2012b, p. 150).

Por isso, a Didática tem uma dimensão pedagógica e política. Para bem atuar na prática do ensino, as duas precisam estar articuladas, ou seja, da perspectiva política (para que educar/ensinar?) é preciso esse pacto social, um projeto social para a educação, um projeto que sustente as metas e perspectivas educativas de uma sociedade em dado tempo histórico. A Didática pode e deve dar as referências para este pacto, segundo Franco (2013a,b) afirma.

Mediante essas colocações, destacamos que deve haver forte comprometimento por parte dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos, pois se não há motivação para ensinar e outra para aprender, o elo não se faz. Nesse contexto é importante salientar que ninguém ensina aquilo que não sabe. Com base em Franco (2013a,b) compreendemos que a Didática é uma área que pode contribuir para redirecionar o rumo da formação abreviada de docentes; buscando alternativas para a prática do tecnicismo exagerado que impõe modos e meios de fazer; sob forma de um aplicacionismo estéril. Não se transfere formação. Ela se faz nas interações da equipe pedagógica com os espaços/tempos de ensinar e aprender, num processo contínuo e lento, conforme declara a autora,

Assim, cabe à Didática planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem. Ou melhor, caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, a fim de garantir o ensino de conteúdos e práticas tidos como fundamentais para aquela etapa da formação do aluno e, mediante este processo, fomentar nos sujeitos mecanismos que poderão qualificar/redirecionar as novas aprendizagens para além da escola. Caberá à Didática saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2012b, p. 151).

Com essas considerações destacamos as contribuições teóricas sistematizadas neste capítulo sustentando a ideia de que as necessidades formativas dos professores estão estreitamente ligadas ao percurso de seu desenvolvimento profissional e que a Didática é uma área da Pedagogia que pode contribuir para a realização de reflexões sínteses sobre a prática

pedagógica, bem como para a produção de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, no contexto do ensino superior. Nessa direção, apresentamos no próximo capítulo o que indicam as produções acadêmicas brasileiras sobre a docência no ensino superior.

## CAPÍTULO 2

### O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR?

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (PIMENTA, 2012, p. 15).

A epígrafe acima reflete o ensino como atividade característica professoral e prática social complexa. Nele se configura todos os elementos que estão ao alcance da atividade docente e até mesmo os que possam vir a surgir competindo ao professor o papel dinamizante de sobrepor obstáculos com todos os saberes requeridos nos contextos escolares e fora deles. A reflexão deve ser estratégia presente na atuação docente para a construção do processo de ensino-aprendizagem e a formação humana. Para o fortalecimento dessa dimensão da atuação do professor, a participação da instituição é fundamental, principalmente ao propor, desenvolver, estabelecer e acompanhar os projetos e programas de formação pedagógica para o seu corpo docente por meio de suas políticas institucionais.

Instigados por saber o que os recentes estudos têm produzido sobre essa temática, pesquisamos o que as produções acadêmicas brasileiras têm publicado sobre a docência no ensino superior, destacando qual ou quais as possíveis contribuições de ações formativas para o desenvolvimento docente em contexto de trabalho. Esclarecidos da necessidade e importância que a formação docente nesse campo suscita, buscamos aprofundar nossas reflexões sobre essa questão dialogando com os recentes estudos publicados em anais de dois grandes eventos científicos da área da educação, a saber: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).

A escolha por essas entidades baseia-se na trajetória histórica de cada uma há mais de 40 anos. A ANPEd foi fundada no ano de 1978 e o ENDIPE<sup>12</sup> iniciou suas reuniões científicas em 1979.

---

<sup>12</sup> Embora o ENDIPE constitua um espaço de encontro em seus 40 anos de atuação tendo realizado seus eventos a cada 2 anos e chegado à sua XX edição em 2020, destacamos que por ocasião do XIX ENDIPE realizado no ano

Ambas são espaços de questionamentos dos fundamentos, das concepções, das orientações políticas e dos modos como a educação foi, quanto ao ensino, a ciência, a educação e a cultura no contexto dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Nessa direção, apresentamos na próxima seção a sistematização e análise decorrentes da pesquisa bibliográfica realizada neste estudo com base nos anais da ANPEd e ENDIPE. Dialogaremos com os conteúdos das pesquisas a fim de compreendermos como a Docência no Ensino Superior é articulada nesses trabalhos e sua contribuição para as reflexões desta dissertação.

## 2.1 DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COM BASE NOS DADOS DA ANPEd

No site da Anped, ao pesquisar sobre o descritor “Docência no Ensino Superior” na aba da Biblioteca, localizamos três trabalhos publicados em anais de eventos com referência ao nosso tema de forma específica, a saber: o primeiro trabalho é de autoria de Campos (2012) e traz como título – “Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão”. O segundo trabalho tem autoria de Cunha (2010) e tem como título – “O campo da iniciação à docência universitária como um desafio” e o terceiro trabalho de Rivas e Casagrande (2005) por sua vez, apresenta como título – “O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior”. Com esses trabalhos, nos aproximamos intencionalmente a dialogarmos sobre seus “achados” a fim de compreender o que suas autoras por meio de suas pesquisas apresentam para a comunidade científica e para a sociedade como um todo, reflexões sobre a docência no ensino superior.

Os três estudos concentram esforços no diálogo sobre o campo da docência no ensino superior e seus resultados relacionam o processo de formação do professor desse nível. Nesse espaço de debates, as autoras articulam estudos sobre: as instituições de ensino superior pública e privada, as políticas educacionais, o trabalho e autonomia docente, a formação de professores inicial e

---

de 2018 em Salvador/BA, foi instituída a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ANDIPE (2020), tendo por finalidade promover a realização de atividades científicas, culturais e educativas nas quais os professores e pesquisadores da área da Didática e Práticas de Ensino possam compartilhar estudos e pesquisas visando contribuir para o efetivo usufruto do direito à educação e ao ensino de qualidade para todos ao longo da vida, alicerçados nos valores éticos da liberdade e da igualdade, da solidariedade e da justiça social. Disponível em: [andipe.com.br/quem-somos](http://andipe.com.br/quem-somos). Acesso em: 27 mar. 2020.

contínua, o professor reflexivo, a pesquisa na graduação, e a docência e didática no ensino superior.

Inserido na área de formação de professores, o artigo de Campos (2012) discute a docência no ensino superior e sua conseqüente necessidade de formação pedagógica. Para tanto, desenvolve reflexões em torno de dois eixos fundamentais: a preparação ou a formação para a docência na pós-graduação *stricto sensu*. Os programas de pós-graduação, em especial *stricto sensu*, embora possam explicitar nos seus objetivos a formação para docência, notadamente articulam-se na formação de pesquisadores para áreas específicas. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço muito limitado. Em geral, a preparação para docência fica a cargo de uma única disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula.

Nesse contexto, Campos (2012) apresenta nesse debate as reflexões de Anastasiou e Pimenta (2002), Morosini (2000) e Veiga (2006), e sustenta que há particularidades na profissão docente e que a pedagogia é salutar para direcionar os caminhos para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, além do saber específico, apenas. Conforme assevera Campos (2012, p. 1), “[...] essas discussões geram tensões que se tornam cada vez mais explícitas nas instituições de ensino superior, porque o número de docentes sem formação e experiência, específicas para a docência que nelas ingressam, tem aumentado significativamente”. Nessa direção, Cunha (2010) abordou em seu estudo, o campo da iniciação à docência universitária como um desafio. “É fundamental que se retome a dimensão da formação do professor da educação superior para enfrentar velhos e novos dilemas” (CUNHA, 2010, p. 9).

Por meio de alguns questionamentos<sup>13</sup>, Cunha (2010) se propõe a analisar o fenômeno da educação superior na contemporaneidade evidenciando o caso dos jovens que acorrem à carreira docente, na perspectiva de encontrar um espaço de profissionalização. Para a autora,

---

<sup>13</sup> [...] a pesquisa qualifica o ensino e sobre ele há uma tácita concordância que todos ratificamos. Mas será que essa relação se faz de forma tão linear? Sempre que há pesquisa haverá ensino de qualidade? Serão necessárias outras mediações para que essa relação aconteça? Quando e em que condições essa assertiva seria confirmada? Que intervenção pedagógica seria importante para esse fim? Os saberes que sustentam a pesquisa são suficientes para a realização de práticas pedagógicas significativas? Como essas questões impactam o ensino de graduação na educação superior brasileira? Quando se tornam indicadores de qualidade? (CUNHA, 2010).

[...]. Estimulados a realizarem seus cursos de mestrado e doutorado, aprenderam a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundam um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação. Tomando a ideia da docência como ação complexa, terão de dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada (CUNHA, 2010, p. 2).

Ilustrando essa reflexão, Cunha (2010) dialoga sobre uma recente pesquisa realizada no contexto acadêmico, sendo possível perceber um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos. “Parece ser um período em que estão buscando o seu estilo profissional, onde se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura” (CUNHA, 2010, p. 2). Por outro lado, segundo a autora, as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambiguidade, conforme assevera,

[...]. Por um lado, são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados. Esta condição se reflete na organização do tempo e no discurso da insuficiência que, se não analisado nas suas causas e consequências, leva ao conhecido “mal estar docente” (CUNHA, 2010, p. 3).

Frente a essa ambiguidade, a autora alerta que essa situação não se apresenta apenas para os professores iniciantes, mas se amplia para a totalidade dos que atuam na educação superior. Certamente, com Cunha (2010), observamos que, além do não preparo para a docência, muitos professores pouco refletem sobre o sentido da relação entre ensino e pesquisa. Nessa direção, não encontram nos ambientes que os acolhem uma cultura de valorização das práticas pedagógicas, como também a sua progressão funcional, pouco depende dessa avaliação. Destaca-se a necessidade de um clima favorável ao seu desenvolvimento profissional e necessariamente a inclusão do reconhecimento de seus alunos. Portanto, é fundamental uma reflexão sistemática sobre esses impasses (CUNHA, 2010).

Nessa direção, os impasses que Cunha (2010) relata, foram abordados no artigo de Rivas e Casagrande (2005) ao apresentarem um estudo sobre o desenvolvimento profissional docente para a docência superior. No contexto do ensino superior brasileiro, as autoras inserem o Programa Permanente de Formação Continuada para docentes, desenvolvidos por duas instituições de Educação Superior no Estado de São Paulo (pública e privada), a partir de 1998, apresentando o sentido e a relevância da formação contínua do docente universitário. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que,

A crescente internacionalização de pesquisas sobre a formação de professores constitui-se um dos grandes avanços nas últimas décadas. Considerado como uma área de pesquisa relativamente nova, tem atraído a preocupação e o envolvimento de muitos pesquisadores norte-americanos, europeus e latino-americanos. A problemática em si nunca tinha sido tão explorada como nos últimos tempos. Estudiosos da área têm denotado a enorme vastidão e fertilidade de questionamentos, resultantes de vários estudos e alguns resultados de pesquisas, que demonstram cada vez mais, a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar (RIVAS; CASAGRANDE, 2005, p. 2).

Rivas e Casagrande (2005) ainda afirmam que as preocupações gerais dos estudos centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, saberes e identidade do professor, profissionalização docente, professor crítico-reflexivo, professor investigativo, professor pesquisador, desenvolvimento profissional do professor, entre outros, atendendo especificidades diferenciadas, mas que convergem suas contribuições na busca de novos referenciais teórico-metodológicos, buscando suplantar os velhos paradigmas de formação, entre eles, o da racionalidade técnica.

Nessa direção, Rivas e Casagrande (2005) citam alguns pesquisadores<sup>14</sup> nacionais e internacionais da educação que têm apontado, em especial, a escola como locus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor. Nessa direção, as autoras afirmam que,

Da mesma forma que as pesquisas na formação dos professores têm redirecionado suas concepções teórico-metodológicas, o mesmo movimento tem exigido da escola uma mudança/ inovação quanto ao seu papel, qual seja, a de uma instituição organizacional aprendente, entendida como um terreno fértil à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também os que nela ensinam (RIVAS; CASAGRANDE, 2005, p. 2-3).

---

<sup>14</sup> “Nóvoa (1992, 2001), Zeichner (2000), Alarcão (2001), Canário (1999), Garcia (1992), Pimenta (2002, 1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Contreras (2002)” apud Rivas e Casagrande (2005, p. 2).

Nesse contexto concordamos com as autoras quando afirmam também que o desenvolvimento dos professores tem sido objeto de propostas educacionais que valorizam uma formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, mas “[...] em uma perspectiva que reconhece a capacidade desses profissionais de decidir, de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas” tais como afirmaram Pimenta e Anastasiou (2002, p. 264 apud RIVAS; CASAGRANDE, 2005, p. 3). E nesse contexto, as autoras abordam a experiência com formação contínua de docentes em duas instituições diferentes, embora o processo formativo é semelhante.

O fato é que a formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade e este tem sido um dos fatores explicativos do aumento progressivo de Programas de Formação Continuada nesta área, porque, segundo pesquisas realizadas a grande maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica e atuação docente e demonstram dificuldades na adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. Nesse sentido, “[...] o exercício da profissão docente requer uma sólida formação não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (RIVAS; CASAGRANDE, 2005, p. 4).

Nessa direção, as autoras apresentam pontualmente os caminhos que ambas instituições percorrem ao planejarem seus programas de formação contínua e elencam os pontos necessários para a capacitação pedagógica que se demonstra implantada de forma efetiva em suas Jornadas Pedagógicas (espaços de formação docente), que ocorrem uma vez por mês.

Dentre as ações planejadas, estão as temáticas levantadas pelos professores em decorrência do diagnóstico que as instituições aplicam, emergindo assuntos que apontam a necessidade de trabalhar com,

[...], análise dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento do aluno universitário, domínio de estratégias de intervenção didática, desenvolvimento de habilidades e estratégias de comunicação e informação, aplicação de processos avaliatórios que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos, dentre outras (RIVAS; CASAGRANDE, 2005, p. 5).

Nesse cenário, Rivas e Casagrande (2005), informam que os resultados apontam para um melhor entendimento e integração das propostas de curso em projetos pedagógicos,

posicionamentos mais coerentes e conscientes nos processos de avaliação institucional por parte dos coordenadores de curso, adoção de novas metodologias, inserção de tecnologias e recursos de educação virtual nos processos de ensino aprendizagem e na aquisição de novas habilidades e atitudes pelos alunos e professores como agentes de mudança, de fato, de um processo de aprendizagem institucional.

Posto isso, nesse primeiro diálogo fundado nos artigos da ANPEd, compreendemos que a docência no ensino superior é profissão que requer formação, e essa inferência se faz presente nas indagações e reflexões que as produções analisadas se propuseram fazer. Apreendemos junto a elas, a necessidade e importância de pesquisarmos o tema frente às condições postas pela complexidade que a docência no ensino superior representa e o nível de comprometimento dos pares em seus processos de formação didático-pedagógica.

De fato, concordamos com as reflexões, análises e resultados dos estudos em todas as suas dimensões e a partir desses, refletimos ser a docência no ensino superior um campo que suscita constante pesquisa, diálogo e debate, ao passo que, novas abordagens acadêmicas e institucionais surgem a cada tempo. Nesse sentido, avançamos para os diálogos sobre a docência no ensino superior com base nos dados do ENDIPE.

## 2.2 DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA BASE DE DADOS DO ENDIPE

Sobre os recentes trabalhos publicados nos anais do ENDIPE (2018) que tematizam sobre a Docência no Ensino Superior, identificamos 2 estudos (cujas produções foram disponibilizadas em formatos de capítulos inseridos num *ebook*, lançado no ano de 2019). Iniciamos nossa análise, explorando os diálogos com as pesquisas de: Almeida (2019a) apresentando como título – “Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva” e com a de: Ribeiro (2019) tendo como título – “A pesquisa-ação colaborativa: seus desafios e perspectivas na formação do professor universitário”. Destacamos em ambos os estudos, sólidas reflexões sobre a Didática, o Ensino Superior, a Formação de Professores e como a Pedagogia Universitária dará conta de seus embates nas atuais políticas neoliberais.

Os dois estudos apresentam temas fortes e atuais para a comunidade acadêmica e a sociedade brasileira como um todo. A pesquisa de Almeida (2019a) constitui-se numa reflexão problematizada e traz em seu cerne o que a comunidade científica brasileira passa no atual cenário do país: o desmonte da educação superior com cortes de bolsas de pesquisas principalmente na área de humanas e a inserção da iniciativa privada na educação pública (com programas do governo e conglomerados econômicos). Numa análise de cunho bibliográfico, a autora retrata em seu discurso uma postura de quem vivenciou e vivencia experiências contínuas sobre o percurso do desenvolvimento profissional docente em todas as suas instâncias e espaços no universo do ensino superior.

Na sequência, o estudo de Ribeiro (2019) destaca em linhas gerais os desafios do contexto nacional, e como estes vêm impactando a universidade e, evidentemente, a pedagogia universitária. Para dar prosseguimento, a autora apresenta o desafio de pesquisar a pedagogia universitária na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e reflete sobre a definição desse termo. Expõe algumas necessidades formativas dos docentes e exhibe sua experiência com a formação de professores mediante a pesquisa-ação colaborativa.

Com Almeida (2019a) compreendemos o momento de resistência ao qual a didática é chamada a sustentar-se, principalmente quando cita Santos (2016) e Cardin (2017),

A produção de conhecimento independente e crítico questiona a ausência de alternativas que o neoliberalismo tenta produzir em nossas cabeças todos os dias. Se não há alternativas, não há política, porque a política é alternativa. É por isso que muitas das medidas contra a universidade não parecem políticas, mas sim econômicas – os cortes financeiros, ou jurídicos, a luta contra a corrupção. O que está por trás é a ideia de que a universidade pode ser um fermento de alternativas e resistência (SANTOS, 2016 apud Almeida, 2019a, p. 29).

Em outras palavras, a discussão daqui pra frente deve ser outra: sobre a permanente necessidade de resistirmos a esses novos tempos e sobre de que maneira o combate deve ser travado. (CARDIN, 2017 apud Almeida, 2019a, p. 29).

Nessa direção, identificamos com a autora os embates que a Didática enfrentará nesses tempos de neoliberalismo econômico fazendo com que a profissão docente já precarizada, venha a se tornar mais um “produto” de mercado, como já ocorre com a educação e as práticas de ensino. O capitalismo exacerbado ignora as práticas processuais, compondo em sua função uma única razão: o lucro acima de tudo e de todos. Tomando essa consciência compreendemos que para o capitalismo pouco importa se os professores estão ou não preparados para o ofício docente, o que importa é o resultado seja ele positivo e altamente lucrativo.

De fato, pensamos como Almeida (2019a), que é necessário refletir sobre o papel da educação nesses tempos obscuros, pois,

Se educar é um ato político, como tão bem explicitou Freire (1983, 1996), fazê-lo em tempos em que as condições destinadas a assegurar dignidade à vida coletiva estão sendo aviltadas e destruídas requer de nós, professores e professoras da educação superior, uma reflexão a respeito do que está em jogo quando adentramos as salas de aula (ALMEIDA, 2019a, p. 29).

Nesse mesmo contexto, concordamos com a autora quando assevera que se nossas aulas não podem ser compreendidas apartadas dos contextos político-social e institucional, bem como das circunstâncias pessoais dos sujeitos envolvidos, como podemos conduzir nossas práticas pedagógicas nesse momento? (ALMEIDA, 2019a).

Na conclusão de seu estudo Almeida (2019a) discursa de modo incisivo sobre a necessidade de uma Didática de resistência! E convida todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente os docentes, a se juntarem para enfrentarem a destruição das conquistas que já foram consagradas em anos de lutas e que agora estão a derradeiro governamental. Em suas palavras “faz-se necessária uma didática que nos ajude a resistir à sanha avaliadora que tem desvirtuado os processos formativos com o pressuposto gerencial assentado na ideia de que, por meio do controle dos resultados, consegue-se induzir o quê e como ensinar” (ALMEIDA, 2019a, p. 32).

Na mesma direção a autora ainda afirma que é preciso haver uma Didática que nos permita confrontar o crescente processo de isolamento dos professores em sua atuação profissional, decorrente do modo organizacional das IES (ALMEIDA, 2019a), como também relembra o que Darcy Ribeiro já apontou há tempos: que a crise na educação do Brasil não é uma crise, é um projeto ideológico. E encerra suas reflexões com as palavras de Paulo Freire (1996, p. 38 apud ALMEIDA, 2019a, p. 33): “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”.

Ribeiro (2019) por sua vez afirma que o nosso país tem atravessado grandes desafios, dentre os quais está a ausência de democratização social. De fato, como Almeida (2019a) refletiu, Ribeiro (2019) também nos faz enxergar a política do governo atual e como seus direcionamentos estão dividindo e chocando o país. Como se não bastassem tais desafios, convivemos, desde 2016,

com a retomada do projeto neoliberal que traz como consequência a redução das políticas sociais e educacionais, para citar apenas duas.

O discurso sobre o capitalismo, também se faz presente em suas falas ao passo que a autora cita Chauí (2014) para analisar a instabilidade do país e a falta de referenciais sociais, como podemos observar,

A formulação do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas da luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares, definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si (CHAUÍ, 2014, p. 3 apud RIBEIRO, p. 38-39).

Nesse contexto, Ribeiro (2019) insere a participação de grupos econômicos conglomerados que estão impactando a educação brasileira fazendo desta um “produto”, uma “mercadoria” e o espaço do ensino superior é o cenário propício para a inserção de suas *commodities*. Compreendemos com a autora que esse panorama vem sendo conquistado em meio a devastação avassaladora do ensino e a profissão docente está reduzida a uma simples técnica transmissiva para atender apenas o que o mercado necessita. Qualidade do ensino é apenas um jargão propagandista!

Frente a essa situação, Ribeiro (2019) descreve sua experiência como docente no ensino superior em atividade na Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia (UEFS) quando em seu estágio de pós-doutoramento ela se aproxima da professora Maria Isabel da Cunha, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) em Rio Grande do Sul – RS, para aprender a enfrentar os desafios de contribuir, em sua região, com o fortalecimento da pedagogia universitária de modo que ao desenvolver várias pesquisas e publicações destaca-se a ênfase na docência no ensino superior com a formação didático-pedagógica de professores.

De fato, observamos no discurso da autora os mesmos questionamentos que fazemos nessa pesquisa tal como todos os diálogos que até agora emergiram sobre a questão da formação de professores no ensino superior. Nessa direção, compreendemos como Ribeiro (2019) que,

Com efeito, em grande parte dos cursos, especialmente aqueles das áreas de tecnologia e ciências exatas, ciências humanas e filosofia e ciências naturais e da saúde, os professores são admitidos sem o domínio dos conhecimentos (saberes) relativos à

aprendizagem dos estudantes, ao desenvolvimento de estratégias para motivá-los a estudar e a aprender, às questões da avaliação da aprendizagem, ao enfrentamento competente dos obstáculos relativos à falta de base e à diversidade cultural que tem chegado às salas de aulas juntamente com os graduandos, que são totalmente diferentes daquele perfil de estudante ideal que se tinha tradicionalmente (RIBEIRO, 2019, p.42).

Com isso, concordamos com a autora que a ausência de tais saberes se constitui um problema, porque não é suficiente o domínio dos conhecimentos específicos de suas especialidades para um indivíduo graduado e pós-graduado tornar-se professor no ensino superior. Hoje, conforme Ribeiro (2019) afirma, os estudantes têm acesso às informações de maneira quase instantânea, através de computadores, *tablets* e *smartphones*, o que nos faz questionar o papel das instituições de ensino superior no século XXI, e nos alerta para o cuidado de não estabelecer o círculo vicioso se continuarmos com as aulas expositivas a que éramos acostumados enquanto alunos da escola básica e, agora, enquanto professores no ensino superior.

Outro fator de destaque pela autora é a desistência do aluno no nível superior pela falta de motivação para avançar nos estudos muitas vezes fundados pelo não acolhimento docente, pois sem preparo para desempenhar a atividade de professor, como dialogamos nesta dissertação, observamos que a falta dos saberes pedagógicos refletem diretamente no desempenho docente tornando-se mais um desafio a ser superado em conjunto com as instituições de ensino.

A partir desse esclarecimento Ribeiro (2019) se propôs em seu espaço de atuação realizar uma pesquisa-ação colaborativa juntamente com outra professora da sua instituição no ano de 2014 para os docentes da universidade. Compreendendo sua especificidade realizaram uma pesquisa-ação colaborativa intitulada “Inovação da prática pedagógica de professores do ensino universitário pela pesquisa-ação colaborativa”, que tomou a prática docente como referência para provocar uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem, estimular a inovação e gerar conhecimento sobre tal processo. A pesquisa teve como objetivo “Investigar a prática pedagógica de professores universitários, mediante uma pesquisa-ação colaborativa, na perspectiva da qualidade do ensino na universidade, sintonizada com o atual contexto”. (RIBEIRO; MUSSI, 2014 apud RIBEIRO, 2019, p. 46).

Aos poucos a pesquisa de Ribeiro e Mussi (2014 apud RIBEIRO, 2019) ganhou corpo ao longo de três anos, culminando no final com um seminário aberto para todos os docentes e estudantes

de pós-graduação da região havendo professores que se encorajaram a dialogar sobre sua participação e seus “achados” durante e após o processo nessa etapa.

Podemos afirmar com essas ponderações que a autora preocupada com a situação da sua condição docente e com as demais, empenha esforços positivos na busca constante de ações práticas e reais refletindo em seu caráter de pesquisadora o comprometimento com a prática pedagógica e a preocupação constante do seu trabalho nesses tempos de incertezas que a educação superior brasileira atravessa.

Posto isso, os diálogos produzidos pelos estudos analisados neste capítulo, ampliam a nossa compreensão sobre a docência no ensino superior, visto que cada artigo analisado apresenta como temas centrais questões fundantes sobre a formação de professores e a Didática na docência no ensino superior. No próximo capítulo apresentamos o contexto do estudo e a pesquisa de campo trazendo os resultados da análise dos dados coletados nas entrevistas.

## **CAPÍTULO 3**

### **O CONTEXTO DO ESTUDO E A PESQUISA DE CAMPO**

Neste capítulo dialogamos com os dados da pesquisa de campo realizada por meio das entrevistas com os docentes do ensino superior que atuam numa Faculdade privada na região noroeste do estado do Espírito Santo. Com a intenção de iniciar um diálogo com os docentes, apresentamos o Projeto de Pesquisa no mês de julho/2019 durante o Fórum Pedagógico que a instituição realiza a cada início de semestre letivo e após a apreciação ética e aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, realizamos a aplicação das Entrevistas no final do mês de novembro e início de dezembro do mesmo ano.

Para tanto, tomamos como base teórica os referenciais de Pimenta (2019, 2015, 2012) e Pimenta e Anastasiou (2014), especialmente suas reflexões sobre os processos de formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior. Concordamos com suas ideias quanto à compreensão de que “[...] o avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência do ensino superior” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 259).

Com esses pressupostos buscamos dialogar com os participantes (professores que atuam em cursos de bacharelado e licenciatura), na perspectiva de compreender o que pensam e praticam sobre os processos de formação didático-pedagógica e a docência no ensino superior. Os diálogos ocorreram na sede da Faculdade em dias, datas e horários estabelecidos em conjunto com o pesquisador e os docentes participantes, após anuência e autorização destes e da instituição por meio de documentos firmados e assinados pelos envolvidos.

#### **3.1 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES**

Localizada na região noroeste do estado do Espírito Santo no município de São Gabriel da Palha, a Faculdade selecionada para este estudo iniciou suas atividades no ano de 2013 oficialmente por meio da Portaria nº 313 de 15/04/2013. Entretanto, a sua Mantenedora foi criada em 2009 (SITE INSTITUCIONAL, 2019). Assim, a referida Faculdade é uma instituição de ensino superior privada com foco principal na inserção de jovens e adultos no mundo do

trabalho. Os cursos de graduação oferecem oportunidades de qualificação profissional por meio de aulas práticas, professores qualificados (especialistas e mestres), laboratório de enfermagem e informática e biblioteca organizada. Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, a instituição tem como missão “fazer uma revolução silenciosa através da educação, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, educando para a cidadania e propiciando a formação de profissionais competentes com excelência no ensino superior”. (SITE INSTITUCIONAL, PDI, 2019, p. 12). Em sua visão, busca “[...] ser uma instituição de ensino reconhecida pela excelência na educação superior da região. Os seus valores se estruturam no planejamento, determinação, disciplina, compromisso, respeito e solidariedade” (SITE INSTITUCIONAL, PDI, 2019, p. 12).

Em 08 de maio de 2013, a instituição pesquisada obteve as autorizações de funcionamento para os cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia (Portaria nº 108) e Bacharelado em Análise de Sistemas (Portaria nº 181). Na data de 22 de dezembro de 2014, diante do trabalho desenvolvido em 2013 e início de 2014, foi autorizado pelo Ministério da Educação – MEC, o curso de Bacharelado em Administração. A autorização para o curso superior de Licenciatura em Educação Física (Portaria nº 12) ocorreu no dia 27 de janeiro de 2016.

Dessa forma a Faculdade pesquisada apresenta hoje a seguinte estrutura acadêmica, que se divide em duas escolas distintas: Licenciaturas, Bacharelado. Tem diferenciais importantes para a formação do aluno, buscando a sua inserção no mercado de trabalho. De acordo com o Site Institucional da Faculdade (2019), em seu PDI reconhece-se que embora seja uma instituição jovem, vem conquistando o reconhecimento social como importante instituição formadora de profissionais, desempenhando um papel fundamental nessas áreas.

Segundo o Site Institucional da Faculdade (2019), todos os trabalhos da instituição são realizados por profissionais e professores qualificados em suas áreas de atuação, podendo explorar outros espaços em contribuição do processo de ensino e aprendizagem como: laboratórios, biblioteca e toda infraestrutura organizada. O compromisso, conforme registra o Site da Faculdade Pesquisada (2019), é oferecer ensino superior de qualidade para aquisição de valores, competências e habilidades que lhe permitam o exercício da cidadania com melhores condições de empregabilidade, tendo como eixo norteador a busca de um modelo de desenvolvimento humano.

Com base nas informações indicadas pelo Regimento da instituição pesquisada, o quadro de colaboradores administrativos conta com 15 profissionais distribuídos nas seguintes funções: Direção que se divide em duas áreas: Geral/Escolar e Administrativa/Financeira, as Coordenações: Acadêmica e dos referidos Cursos (Licenciaturas e Bacharelados), Biblioteca e Secretaria Acadêmica, os Setores Administrativos (e demais funções) e os Núcleos (Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP e Núcleo de Apoio Psicopedagógico Social – NAPS).

Na sua estrutura, a Faculdade pesquisada conta ainda com Bolsas e Financiamento Estudantil (Bolsa Egresso e Bolsa Transferência, Bolsa da Instituição – financiamento próprio, Nossa Bolsa – Governo do Estado do Espírito Santo, Financiamento Estudantil – FIES e Programa Universidade para Todos – PROUNI), Convênios com várias empresas locais, a Comissão Própria de Avaliação – CPA e documentos, manuais, normas e procedimentos que a caracteriza como uma IES. O universo acadêmico é composto por aproximadamente 160 estudantes e destes 19 desfrutam das bolsas de estudos (11 da Nossa Bolsa e 8 do Prouni).

Dentre os Documentos Institucionais da Faculdade constam-se no Site da mesma 8 documentos categorizados a seguir. São eles: 1) Biblioteca – Política de Desenvolvimento e Atualização das Coleções; 2) Pareceres de Renovação de Recredenciamento do Centro de Educação Profissional; 3) Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; 4) Normas da Secretaria; 5) Regimento da Faculdade; 6) Regulamentos dos Usos dos Laboratórios de Hardware e Rede, 7) de Informática e 8) de Saúde.

Os Manuais do Professor, do Lançamento de Frequência e do Lançamento de Notas também estão disponibilizados no Site da instituição, perfazendo um total de 3 Documentos. Para os alunos constam ainda outros Manuais, a saber: 1) de Regulamento de Disciplinas Optativas; 2) de Atividades Complementares; 3) de Estágios; 4) de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; e 5) de orientações para a Pós-Graduação (SITE INSTITUCIONAL, 2019).

Os cursos da Faculdade são presenciais e estão estruturados na graduação com 4 cursos (Administração de Empresas, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Pedagogia e Educação Física) e pós-graduação na área de gestão, saúde e educação.

Conforme dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos da instituição pesquisada, o corpo docente conta atualmente com 24 professores (entre bacharéis, licenciados,

pós-graduados – especialistas, mestrandos e mestres) atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. A contratação do corpo docente é realizada mediante entrega de currículo, entrevista e aula teste conduzida pela coordenação de cada curso da Faculdade (SITE INSTITUCIONAL, 2019). Quando contratados, os docentes são regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT em registros feitos em suas carteiras de trabalho na condição de professores horistas dado que o funcionamento das atividades acadêmicas docentes é realizado no período noturno de segunda a sexta-feira, conforme o Calendário Acadêmico Institucional (SITE INSTITUCIONAL, 2019).

### 3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERFIL E PERCURSOS FORMATIVOS

Nesta seção apresentamos os participantes da pesquisa, com base nos dados registrados no Questionário de Caracterização respondidos pelos mesmos. Como informamos anteriormente a Faculdade possui 24 professores que atuam nos cursos de graduação bacharelados e licenciaturas. No Fórum Pedagógico realizado no segundo semestre de 2019 nas dependências da instituição, fizemos a apresentação da Proposta de Pesquisa desta Dissertação informando seu conteúdo, estrutura, protocolo, metodologia e cronograma de execução.

Pedimos oralmente a colaboração de todos os docentes para que se dispusessem a participar da pesquisa de forma voluntária (já que os critérios de escolha foram justamente reunir todos os docentes da instituição, formados em suas respectivas áreas do saber), quando autorizada pela instituição e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UFES, o que ocorreu a partir do mês de novembro de 2019. Assim, no corrente mês, refizemos o convite a cada docente procurando agendar dia, hora e local para a realização da entrevista. Desta forma, conseguimos a adesão de 12 professores participantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa perfazendo o grupo de participantes. Os demais docentes por questões particulares não puderam participar da pesquisa. Na primeira caracterização verificamos que os doze participantes possuem idades entre 24 a 47 anos, sendo este grupo constituído por 7 (sete) mulheres e 5 (cinco) homens.

Em relação a Formação Acadêmica, 02 participantes possuem curso de graduação, 09 possuem o título de especialização *lato sensu* cada qual em sua área a saber: educação, análise de sistemas, gestão e saúde e 01 possui o título de mestre na área da saúde. Nesse contexto, 06 participantes possuem graduação em Bacharelados (Enfermagem, Ciências Contábeis,

Administração, Educação Física, Análise e Desenvolvimento de Sistemas), 03 participantes possuem graduação em Licenciaturas (Pedagogia, Letras Português, Matemática) e 03 participantes possuem graduação em ambas as modalidades (Educação Física). Lembramos que as formações acadêmicas dos participantes foram realizadas em instituições públicas e privadas.

O tempo de atuação na docência no ensino superior é outro fator relevante a ser destacado como experiência na área. Sobre isso, identificamos que 07 participantes estão atuando na docência superior pela primeira vez, ou seja, até 01 ano enquanto 04 participantes possuem de 02 a 05 anos de atuação e 01 participante possui de 05 a 10 anos. De fato, observamos aqui que os professores participantes são ingressantes na profissão docente (11 de 12 no total).

Além disso, identificamos que apenas 04 participantes se dedicam exclusivamente à docência (ao longo do dia são professores do ensino fundamental e médio em escolas da rede pública municipal e estadual e da rede privada) enquanto 08 participantes exercem outras atividades laborais ao longo do dia (Servidor Público Municipal área Controladoria, *Personal Training* em Academias de Ginástica e Musculação, Enfermeiros na rede pública e privada, Analistas de Sistemas desenvolvedores de softwares, Microempresários (as) e no período noturno todos os profissionais atuam como docentes no ensino superior.

Já os cursos em que os participantes exercem a atividade docente estão assim distribuídos: 01 participante está vinculado ao curso de bacharelado em Administração de Empresas, 05 participantes atuam no curso de bacharelado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 02 participantes trabalham no curso de licenciatura em Pedagogia e 04 participantes no curso de licenciatura em Educação Física.

Na próxima seção abordamos a apresentação e análise dos depoimentos registrados por meio de entrevistas realizadas com os 12 participantes, sintetizados e interpretados por meio de análise de conteúdo nas categorias geradas sob a luz dos referenciais teóricos consultados.

### 3.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção apresenta a análise dos dados dos 12 professores participantes desta pesquisa, sistematizando as suas falas mediante as categorias de análises elaboradas a partir da interpretação de seus depoimentos impressos nas entrevistas.

#### 3.3.1 Práticas Pedagógicas

[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade (FRANCO, 2015, p. 601).

A epígrafe da autora nos faz refletir sobre: o que é prática? “Esta não é um fazer, nem um saber fazer; a prática é a possibilidade de mobilização crítica de um saber-fazer” (FRANCO, 2016, p. 62). Compreendemos que essa mobilização crítica é permeada por um processo crítico reflexivo em que o professor compreenda o seu papel numa perspectiva que direcione a sua atividade docente para ações que, possam efetivamente colaborar para o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, desprendendo de hábitos educativos que apenas reproduzem o conhecimento. Para isso é necessário que o professor construa o seu conhecimento apreendendo o exercício da reflexão sobre seus atos planejados e criando possibilidades para os dilemas vividos em sua atividade docente, em prol de seu desenvolvimento junto aos seus alunos. Nessa direção, conforme Franco (2016) assevera, as práticas pedagógicas se realizam para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, ou seja, se realizam como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias e não como armaduras à prática, que, desta forma, perde suas possibilidades de construção de sujeitos. Nessa perspectiva podemos apreender que,

A ausência de fundamentos pedagógicos capazes de tecer as práticas educativas foi gradativamente produzindo um distanciamento entre o educativo e o pedagógico (FRANCO, 2003b). Nessa direção, as práticas foram adquirindo uma forma estruturada, engessada, distanciando-se de seu sentido original. Transformaram-se em rituais, em técnicas de fazer, e perderam sua especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos. Temos visto escolas mortas, sem alma, atividades sem sentido e sem criatividade (FRANCO, 2012b, p. 165-166).

De acordo com a autora, essa é a realidade que está impregnada em nossos espaços de ensino atualmente, o que nos provoca a refletir sobre o papel docente e da instituição ao qual está vinculado nesse ambiente e como fazer para superar os desafios tecnicistas e os rituais de ensino, pois o desempenho de ambos é fundamental para o estabelecimento de práticas pedagógicas concretas. Nesse contexto compreendemos que,

Quem trabalha com formação de professores está cansado de verificar o desespero de professores frente ao próprio desespero profissional: saem da faculdade sem saber como organizar um bom começo de prática docente; frequentam atividades, cursos, palestras de formação continuada, mas quase nunca adquirem coragem de empreender mudanças na prática; ou seja, não conseguiram aprender saberes básicos e nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos (FRANCO, 2009, p. 17).

Para a autora, não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática (FRANCO, 2009, p. 16). Dessa forma, concordamos que a atividade docente envolve concepções sobre o saber ensinar, por isso são foco de nossa análise. De fato, somos levados a refletir qual ou quais práticas pedagógicas os professores participantes desse estudo compreendem e concebem em seu modo de pensar e agir, ou seja, como constituem seus planos de ensino? Utilizam-se da reflexão crítica ou simplesmente reproduzem o que vivenciaram enquanto estudantes na graduação?

Nesse contexto, considerando a análise dos depoimentos de professores participantes, identificamos que estes concebem sua atividade docente em diversas perspectivas de aprendizagens e sob várias representações, sendo geralmente relacionadas as suas experiências vividas como alunos de graduação e pós-graduação, experiência prática da profissão no mercado de trabalho, conciliando percepções sobre o que aprenderam de forma teórica e prática nas aulas com seus professores, bem como experiências construídas na sala de aula.

Sobre essa questão é importante ressaltar que o professor do ensino superior pode construir o seu processo de saber ensinar a partir de sua aprendizagem acadêmica e experiências profissionais, mas é importante que ocorra a reflexão, fundamentada nas teorias da educação, sobre o seu processo de ensino, pois o exercício da prática docente, requer saberes pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento enquanto docente atuante, além dos saberes específicos da sua área de formação. Para tanto,

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (FRANCO, 2012b, p. 170).

Nesse sentido, observando o Quadro 1 do Anexo D “Concepções sobre o saber ensinar”, verificamos que parte dos professores participantes nas entrevistas constroem o seu saber ensinar com as aprendizagens que tiveram com os professores da graduação e com as práticas acadêmicas e processos de formação em suas experiências laborais. Porém, nas entrevistas realizadas, detectamos que a maioria dos professores participantes não compreendem sua atividade docente, como práticas pedagógicas conforme as reflexões de Franco (2016, 2015, 2012a,b, 2009), ou seja, não dialogam sobre o seu processo de ensino com os pares e tendem não refletirem de forma crítica sobre o seu saber-fazer; não identificando o exercício docente como profissão e não compreendendo a instituição como organização estabelecida em suas dimensões administrativas e pedagógicas. Ou seja, identificamos de forma recorrente nos depoimentos dos participantes que há a impressão de ocupação de um espaço apenas para fins reprodutivos de práticas do mercado, mesmo sabendo que estão em salas de aula. Muitos ainda se sentem como se fossem alunos. Nessa direção, questionamos qual é o sentido crítico do saber-fazer para esses profissionais e como poderiam superar esse desafio na busca de compreensão sobre suas práticas pedagógicas? Qual o papel dessa instituição de ensino superior, a qual os docentes estão inseridos, de desenvolver mecanismos que alterem a lógica perceptiva de seus docentes sobre o seu universo acadêmico e suas práticas docentes? Questionamos ainda, como os professores participantes compreendem a questão da dialogicidade<sup>15</sup> na perspectiva freireana e como a estabelece em seus espaços de ensino e aprendizagem?

De modo geral, destacamos nos diálogos das entrevistas pela maioria dos professores participantes, que é comum, revisitar e repetir-se práticas que viveram na condição de alunos de graduação. Outra ocorrência nesse contexto é a preocupação em enfatizar-se práticas requeridas sem a devida base teórica, haja a vista a racionalidade econômica ao qual estamos vinculados e às políticas públicas que intentam alcançar apenas parâmetros numéricos de qualidade, sem se preocuparem com os caminhos, conforme nos assevera Franco (2016),

---

<sup>15</sup> A dialogicidade para Paulo Freire é a essência da educação como prática da liberdade. Freire trata o diálogo como um fenômeno humano, “se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 2005, p.89).

Nesta circunstância, em que o mercado é o grande senhor e árbitro das práticas, o pedagógico perde seu lugar e parece desaparecer da organização das práticas educativas. Cada vez mais, a impressão que se tem é a de que as políticas públicas se fazem para construir resultados quantitativos que demonstrem, apenas um desempenho marginal de suas ações (FRANCO, 2016, p. 63).

Nessa perspectiva somos levados a refletir sobre que atividade docente é produzida nesse sistema cíclico, mercadizado, competindo para muitos profissionais do ensino superior professarem às vezes sem querer, uma prática míope e simplória sobre os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso reconhecer que há aqueles que buscam superar esses desafios à medida que compreendem o seu papel enquanto sujeitos conscientes e comprometidos sobre a formação do outro, ou seja, que refletem e criticam sua postura mediante tal realidade e a ação que faz e representa na sociedade em que vivem, ao mesmo passo, encontram também nas instituições pelas quais estão vinculados, espaços de diálogos, colaboração e planejamento coletivos. Nessa direção, observamos que os professores participantes 02, 04 e 05 compreendem seus papéis mediante o olhar que lançam sobre o processo de ensino e aprendizagem. Destacamos que nas entrevistas, esses professores foram além das respostas inquiridas pelo fato de efetivamente refletirem suas práticas num prisma que abre vários caminhos e possibilidades de ações teóricas e práticas para o seu exercício docente e abordagem do estudante no mundo do saber e do trabalho. Esses professores participantes conseguem imprimir suas marcas no ensino porque enxergam suas práticas pedagógicas dotadas de dialogicidade entre todos os sujeitos participantes e exprimem visão sistêmica sobre as “coisas e fatos” do cotidiano, num processo de ação-reflexão-ação, conforme observamos em suas falas,

“[...] Eu comecei com atividades práticas. [...]. Então a partir daí a gente vai estudando, vai pesquisando né? [...]”. (PARTICIPANTE 02 – Bacharel)

“[...] conhecer muito bem os meus alunos [...] e a partir daí eu vou acolher com metodologias de acordo com que eles [...] são capazes de aprender”. (PARTICIPANTE 04 – Licenciado)

“[...] baseia nas práticas [...] nos processos de formação [...]”. (PARTICIPANTE 05 – Bacharel)

Destacamos nas falas dos participantes pontos em comum quando afirmam suas concepções a partir das práticas pedagógicas adotadas. Nesse sentido, perguntamos com Franco (2009): como o professor constrói saberes pedagógicos?

Ele os constrói quando reflete sobre os confrontos da teoria com a prática. Quando experimenta novas propostas de trabalho; quando reflete sobre dados de avaliação

contínua; quando dialoga com os alunos para descobrir com eles novas formas de agir; quando busca meios para transformar sua prática e as condições de sua prática. Neste processo, esse professor faz uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos (FRANCO, 2009, p. 17).

Nesse contexto, conforme a autora afirma, a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chama de saberes pedagógicos (FRANCO, 2009). Entretanto, o fato de apenas três professores participantes compreenderem seus papéis sobre as práticas pedagógicas, não exclui o fato dos demais professores não compreenderem. Pelo contrário, as entrevistas instigaram esses mesmos professores a nos questionar: o que é uma prática pedagógica? E a partir da análise dessa primeira categoria começou a ficar evidente nossas questões de estudo propostos nesta pesquisa.

De fato, observando os Quadros 2, 5 e 7 do Anexo D, podemos identificar que há professores que não buscam ações de formação para a docência; que não se dedicam ao estudo didático-pedagógico e nem utilizam desses referenciais para o exercício profissional docente por várias razões, como exemplos: a falta de tempo e a incerteza se ficará ou não na profissão docente, o que realça o que Franco (2009) afirma, que a construção dos saberes pedagógicos passa, necessariamente, pelas condições institucionais em que o docente está inserido. Condições essas que veremos na terceira categoria de análise.

Nessa direção, a tarefa de organizar a prática pedagógica para os docentes envolve posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Essa é uma ação política, ética e comprometida e que frutifica em ambientes coletivamente engajados com os pressupostos pedagógicos assumidos coletivamente (FRANCO, 2016) em conformidade com as dimensões técnica, política, ética e estética em busca de uma melhor qualidade para o ensino, que para Rios (2001) se revela na escolha do conteúdo que será utilizado pelo educador, como base para a mediação de conhecimentos. O critério que orienta a escolha do melhor conteúdo é o que aponta para a possibilidade dos exercícios da cidadania e da inserção criativa na sociedade num contexto formativo.

Essas são dimensões que as instituições e seus docentes devem congregam para elaborarem seus planos e projetos de formação docente para o seu quadro profissional, em especial, na

instituição pesquisada, em que 90% do seu corpo docente, possui professores formados em cursos de bacharelados e que não tiveram contatos com disciplinas ou formação pedagógicas para fundamentar suas práticas. Entretanto conforme nos alertam Pimenta e Anastasiou (2014) e Almeida (2019b), os projetos e planos devem ser construídos coletivamente, em conjunto com todos os participantes do processo de ensino, professores e instituições. Nessas condições, Franco (2016) assevera que,

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola, sob a forma apenas de um discurso escrito ou falado. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações (FRANCO, 2016, p. 65).

Percebe-se como a autora, que o pedagógico se corporifica a partir da construção coletiva dos sujeitos e o potencial educacional de uma sociedade pode ou não ser uma influência educativa. Isso dependerá de como tais ações e práticas se organizam com os projetos sociais de formação, de humanização dos sujeitos. E quando essas ações são carregadas de intencionalidades de uma prática social que traz sentido sobre o que se faz, estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática (FRANCO, 2012b). Portanto,

A prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas (FRANCO, 2012b, p. 169).

Posto isto, observamos nessa primeira análise das entrevistas, que a maioria dos professores participantes apresentam necessidade de compreender o que são suas próprias práticas pedagógicas. Ou seja, compreendê-las como elemento vital constituinte para o seu desempenho docente a partir do fomento crítico-reflexivo e dialógico sobre suas ações ao representar e exercer o seu papel como professor e que estas (práticas pedagógicas) possibilitam formas efetivas de participação coletivas no processo de ensino e aprendizagem, como também para a atividade profissional do magistério no ensino superior. Conforme enfatiza Veiga (1992 apud FRANCO, 2012b), na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel e é ainda na sala de aula que o professor cria e recria as possibilidades de sua prática docente, toma decisões, revê seus procedimentos, avalia o que fez. E a esse posicionamento, compreendemos que advém de processos formativos pelos quais esse professor apreende e

desenvolve ao longo do tempo em sua prática. E é dessa prática conforme aponta Freire (2001), que se deverá partir, fazendo um esforço de ver na totalidade todas as dimensões aqui citadas, e é a ela que se retornará para, ampliar a compreensão dos conceitos, torná-la mais consistente e significativa.

### **3.3.2 Didática no Ensino Superior**

De acordo com Fernandes, Freitas e Carneiro (2019), uma questão que sempre surge quando se trata de didática no Ensino Superior é: qual a importância que os docentes atribuem à didática em sua atividade profissional? Evidentemente, a pouca formação pedagógica dos professores do Ensino Superior, em sua maioria bacharéis, e a importância atribuída à didática em sua prática docente é quase nenhuma, uma vez que, a maior parte desses profissionais acredita que a didática é algo fundamental apenas aos professores do ensino básico, não sendo necessária aos docentes do Ensino Superior.

Nessa perspectiva compreendemos que esse entendimento leva grande parte dos docentes do ensino superior a reproduzirem os modelos dos professores tradicionais que tiveram quando estudantes, fazendo da profissão docente algo que se reduz a aulas expositivas, em que o ensino é superior à aprendizagem conforme afirmam os autores. Destacamos também que ao reproduzirem os modelos tradicionais de ensino, os docentes perdem a conexão do contexto histórico atual ao qual estão inseridos, deixando de refletir sobre sua ação docente. É necessário aprender a apreender.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), apreender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem<sup>16</sup>, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos. Dessa forma, um dos grandes desafios do professor do ensino superior é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Nesse sentido,

---

<sup>16</sup> Processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes (ANASTASIOU, 1998, apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 214).

questionamos: como pode a Didática dar conta desses desafios ao professor do ensino superior? É a partir desse questionamento que emergimos a segunda categoria.

Buscamos nas entrevistas, as concepções dos professores participantes a respeito da Didática como área de conhecimento e desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior. Observando o Quadro 4 do Anexo D, destacamos que para 11 professores participantes da pesquisa, a Didática é concebida como transmissão de conteúdo/conhecimento retratada em metodologia e técnicas de ensino o que nos remete a compreender que os professores entrevistados agem como o centro do processo educativo, construindo e exercitando o seu saber-fazer, a partir de uma prática conservadora, fundamentando-se assim numa Didática instrumental, conforme apontam os estudos de Candau (1983).

Para a autora, a Didática sob um ponto de vista instrumental, é uma disciplina que prepara, treina, atualiza o professor em determinados procedimentos traduzidos em métodos e técnicas capazes de resolver os problemas do binômio ensinar x aprender em qualquer tempo e espaço, com qualquer grupo de alunos, não importando condições, interesses, necessidades, expectativas, etc. Nesse contexto, para Candau (1983) a Didática não pode ser considerada como uma disciplina isolada dos outros componentes formadores da ação pedagógica. Ela não sobreviveria sozinha na formação do professor. É preciso que ele busque elementos, pressupostos, histórias nos conceitos que expliquem e revelem o que subjaz a função da escola entre outros, superando sua dimensão puramente instrumental e assumir uma dimensão multidimensional assentada numa Didática fundamental<sup>17</sup>.

O fato é que percebemos em nossas entrevistas, que os professores participantes não compreendem a dimensão multidimensional que a Didática fundamental oferece pela perspectiva de Candau (1983), muito menos sua possibilidade de diálogo com outros campos dos saberes numa perspectiva inter e multidisciplinar, conforme afirmaram Pimenta e Anastasiou (2014). A leitura de mundo que eles fazem é aquela construída em seu percurso formativo local, muitas vezes sem o exercício crítico e reflexivo sobre como se apropriar da teoria do ensino para as suas práticas. As falas dos professores participantes tendem a nos levar ao entendimento de que fazem sua atividade docente, mas não sabem explicá-la, porque assim os foi ensinado, mesmo

---

<sup>17</sup> “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, 1983, p. 23).

compreendendo em suas concepções que estão fazendo da melhor forma. Conforme seus depoimentos, identificamos que a maioria dos entrevistados reproduzem aquilo que aprenderam com seus professores enquanto graduandos. Entretanto, reconhecemos que essa compreensão dos professores entrevistados, pode estar ligada ao fato de serem praticamente iniciantes na atividade docente e conforme informamos, são em grande parte formados em cursos de bacharelados, não tendo contato com a disciplina de Didática e os demais conteúdos pedagógicos. Pelo contrário, identificamos em suas falas a necessidade, o sentido da falta de um caminho que os levem à compreensão efetiva das possibilidades que a Didática proporciona, como observamos na fala do depoente 03,

Sim. É... eu vejo essa questão de Didática como lidar com o aluno, vejo principalmente isso né? [...] eu sinceramente sinto falta de ter ferramentas como poder melhorar o ensino e a aprendizagem desse aluno, passar melhor o conteúdo pra ele. Então é... eu vejo a Didática como isso né? É... essa questão de você saber lidar com o aluno, saber passar o conteúdo realmente de uma forma que o aluno compreenda. Eu vejo ela dessa forma (PARTICIPANTE 03 – Bacharel).

Entretanto, observando a fala desse professor participante, notamos a dicotomia existente em seu depoimento. Ao mesmo tempo que diz sentir falta de “ter ferramentas”, aspirando por algo diferente, ele se volta ao pensamento tecnicista “passar o conteúdo”, evidenciando, portanto, uma preocupação instrumental em relação ao ensino dos conteúdos de ensino. Na mesma direção, destacamos um fragmento do depoente 08, sintetizando as demais falas na percepção de uma Didática meramente técnica/instrumental, conforme podemos observar,

Mé-to-do. Metodologia. [...]. Então Didática pra mim é essa metodologia de como transmitir o meu conhecimento até o meu aluno e de maneira geral conduzir uma sala de aula né? (PARTICIPANTE 08 – Bacharel).

Os depoimentos atestam o que Almeida (2012) analisa quando afirma que somos herdeiros de uma visão (ainda predominante em boa parte das políticas educacionais, das instituições de ensino e de seus profissionais), assentada em forte tradição tecnicista, segundo a qual o campo de conhecimento da Didática deve disponibilizar aos docentes as orientações práticas e os recursos adequados para o enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do ensino. Nesse contexto, “[...] a didática, assim entendida, encontra seus fundamentos na lógica das ‘receitas’ que amparam as práticas pedagógicas conservadoras e ajuda a justificar os insucessos na aprendizagem como decorrências das dificuldades e deficiências individuais” (ALMEIDA, 2012, p. 93). Buscando compreender o que a autora afirma, encontramos em Pinto (2011) um breve esclarecimento do contexto histórico da Didática no Brasil, seus avanços e

reducionismos, o que nos situa frente aos diálogos produzidos pelos professores participantes, o entendimento do porque a Didática instrumental, ainda se espalhar em suas ações. Segundo o autor,

A didática é tradicionalmente identificada como a teoria do ensino, que transcorre em um ambiente de aula, demarcado por elementos que diretamente a constitui. O entendimento do seu objeto de estudo complexo e multideterminado é fruto das contribuições das teorias críticas em educação introduzidas no Brasil no final da década de 1970, no contexto de redemocratização política do país. Até a década de 1980, os estudos da didática eram circunscritos ao espaço da sala de aula, focados exclusivamente nos elementos fundantes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos e conteúdos do ensino, avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino) e desconectados do contexto mais amplo em que a escola estava inserida. As críticas então direcionadas à didática denunciavam uma abordagem tecnicista dos fenômenos educativos escolares, por tratarem estes elementos dos processos de ensino e de aprendizagem independentemente do contexto histórico em que ocorriam. Adentramos a década de 1990 com certo consenso em torno do fato que a didática não deveria ser entendida como um receituário de como lecionar; ou seja, superamos aquela visão reducionista de uma didática prescritiva. Entretanto, a partir da mesma década, com o refluxo das teorias críticas em educação no contexto de hegemonia do pensamento neoliberal, houve uma dispersão nos estudos do campo da didática, que acabaram sendo subsumidos pela emergente área de formação de professores (PINTO, 2011, p. 113).

Com essa reflexão, identificamos que o autor elabora um panorama sobre a Didática situando-a nos contextos históricos aos quais sua posição era percebida e empregada às práticas de ensino. A Didática a partir da década de 90, passa a ser compreendida não mais como receituário (didática prescritiva). Entretanto, seus estudos ficaram dispersos pelo retorno das teorias críticas em educação (frutos de hegemonia do pensamento neoliberal) e, portanto, ficaram inseridos na área de formação de professores que crescia na época. Nesse sentido, nossas observações refletem para o que Almeida (2012) e Pinto (2011) afirmaram em seus estudos. A Didática para os professores participantes é vista como “receita” ao dar direcionamento às suas práticas específicas, e conforme firmam os seus depoimentos, fica evidente que não compreendem seu papel como teoria do ensino e suas múltiplas possibilidades de ação.

Na perspectiva dos docentes, Almeida (2012) nos alerta que a Didática pode se configurar como campo de desenvolvimento de novas técnicas, longe, portanto, de preocupar-se com os fins do ensino e as maneiras de realizá-lo. A Didática nessa concepção, configura-se desconectada da pedagogia e perde a direção de sentido necessária à formação humanizadora. Nessa direção, “[...] atem-se ao ‘como fazer’ na sala de aula, perdendo a possibilidade de orientar intencionalmente as ações docentes. Ou seja, fica reduzida ao papel de produzir contribuições aos modos de operacionalizar o ensino” (ALMEIDA, 2012, p. 93-94).

É fato que, retratando a Didática no ensino superior, as instituições de ensino desse nível, possuem um papel vital para os encaminhamentos das atividades pedagógicas junto ao seu corpo docente, por meio de programas e/ou projetos instituídos em suas políticas sobre formação de professores (incluindo aqui a Didática), ou pelo ao menos deveriam possuir. Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2014) ainda afirmam que a Didática é uma das áreas da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino, sendo este uma ação historicamente situada, em que a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino. Nessa direção, a Didática atua como interlocutora no processo de ensino e aprendizagem, não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão. E, quem sabe, com eles aprender, encontrar respostas, criar entendimentos de como proceder à educação nos espaços escolares, campo mais frequente do trabalho profissional dos professores. Nesse contexto, destacamos as contribuições das autoras na seguinte reflexão,

A Didática possibilita que os professores das áreas específicas ‘pedagogizem’ as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertem-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área. Aí será possível configurar e compreender o campo das didáticas específicas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 67).

Pelo exposto compreendemos que as autoras reafirmam o caráter da Didática e da Pedagogia como áreas articuladas entre si e que sustentam o trabalho didático-pedagógico das áreas específicas do saber, ampliando o campo de atuação dessas teorias para o desenvolvimento da ação docente o que coloca à prova o simples entendimento dos professores participantes ao relatarem ser a Didática apenas técnica e método de ensino. Para isso, a instituição deve estabelecer um trabalho colaborativo com seus pares, estimulando a busca pela formação didático-pedagógica dos professores e abrindo espaços para o diálogo.

Por meio dos depoimentos, há necessidade também da instituição pesquisada, estabelecer a princípio, um contato direto com cada professor ingressante no seu espaço de ensino, direcionando-o sobre os aspectos pedagógicos, políticos e trabalhistas da profissão docente. Na mesma direção, a instituição deve acompanhar cada professor em seu campo de atuação tanto ingressantes quanto os que já possuem tempo e experiência na docência, prezando pelo seu desenvolvimento profissional de forma corrente, não deixando apenas para verificar seu

desempenho nas Avaliações Institucionais que ocorrem uma vez a cada semestre. Dessa forma, haverá suporte e respostas dos professores e da instituição ao mesmo tempo. O professor precisa reconhecer que a Didática no ensino superior é aquela que potencializa o seu saber-fazer retratando em seu modo de ensinar, todo o contexto histórico (político, econômico, social e cultural) que a sua disciplina pode impactar na formação do estudante para o mundo do trabalho e como ela reverbera em sua própria prática laboral. No entanto, necessário é o professor reconhecer e admitir sua fragilidade perante a sua não compreensão de qual é o sentido da Didática para o ensino na sua profissão, ao passo que, à instituição compete planejar formas e meios para propagar em seu espaço, processos de formação contínua para o seu corpo docente. É o que veremos na próxima categoria.

### 3.3.3 Necessidades Formativas

Como então fazer frente aos novos desafios que se apresentam ao trabalho de formação dos estudantes do ensino superior, levando em conta que a atuação dos professores precisa necessariamente resultar da convergência e articulação equilibrada entre os conhecimentos advindos dos campos científico, investigativo e pedagógico? O que constitui o núcleo de conhecimentos e saberes necessários à atuação dos professores desse nível de ensino? Onde e quando desenvolver a formação para que os docentes tenham uma atuação coerente com o que deles se espera no âmbito da formação dos seus alunos? Em outras palavras, em que circunstâncias desenvolver os processos relativos ao “ser professor” e ao “saber ser professor?” (ALMEIDA, 2012, p. 68).

Os questionamentos da autora vêm ao encontro do que se constata nas políticas públicas educacionais no Brasil para o ensino superior, de que não há lei que determine a formação pedagógica do professor para esse nível de ensino (apenas o preparo) o que põe a descoberto como os docentes se formam e são formados para essa profissão. Como destaca Soares (2009) há uma inexistência de uma formação do professor do ensino superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades. De fato, “[...] a expansão e a diversificação do ensino superior suscitaram o aumento dos questionamentos, em relação às práticas docentes e à sua formação” (SOARES, 2009, p. 95). No mesmo sentido, assumimos nesta pesquisa essas inquietações que a autora assevera, ou seja, como se forma um professor para o ensino superior? Quais são os caminhos que ele percorre? Quais são as suas necessidades formativas? Como ele se desenvolve profissionalmente na carreira docente?

Destacamos com a afirmação de Almeida (2012), que os professores são os responsáveis pelo desenvolvimento do ensino de forma intencional e sistemática. Por isso, são os principais agentes do desenvolvimento das práticas pedagógicas. E por esse papel que desempenham, eles precisam compreender a complexidade envolvida nos processos formativos, bem como conhecer e dominar o campo de conhecimentos específicos capaz de dar-lhes sustentação para que possam desempenhar profissionalmente, e a contento, as atividades inerentes ao ensino e à aprendizagem.

Nesse contexto, constatamos em nossas pesquisas bibliográficas e de campo que o processo de formação continuada para a docência no ensino superior se dá nos próprios ambientes das instituições de ensino, seja por meio de encontros pedagógicos a cada início de semestre e/ou por meio de programas estendidos. Também, o professor do ensino superior aprende a sê-lo a partir de sua experiência prática em sala de aula, e busca, em curso de formação externa, específica na área da docência. Nessa direção, Cunha (2003) define o termo formação continuada como,

Iniciativa de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e educação diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como um processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2003, p. 368).

A autora confirma o que destacamos em nossos estudos: a formação continuada se concretiza no interior das instituições de ensino por estas próprias e pelo interesse dos docentes quando buscam tal formação. Para estes (docentes), Almeida (2012) afirma que é igualmente importante reconhecer que a formação está também associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento pessoal, de trabalho sobre si mesmo com o emprego dos mais variados meios, evidenciado um componente pessoal, fruto da combinação entre amadurecimento, possibilidade de aprendizagens e experiências vividas, em estreita articulação com o mundo social. “É então o sujeito histórico e social, o articulador das suas finalidades, metas e valores. É ele também o responsável último pela ação de formar-se, ou seja, pela capacidade e pela vontade de formar-se” (ALMEIDA, 2012, p. 89). Para Imbernón (2009), é por meio da formação que o professor sabe o que deve fazer, como e o porquê, pois, “[...] a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança,

individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber porque deve fazê-lo” (IMBERNÓN, 2009, p. 38).

É possível então afirmar conforme os autores, que o processo formativo está a cargo da vontade própria do docente em querer aprofundar seu trabalho, buscando ações que efetivem as suas práticas em condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, ao passo que, compete às instituições de ensino superior, na mesma proporção, envidar esforços para acompanhar o percurso formativo do seu docente, como também estabelecer projetos de formação que favoreçam às práticas pedagógicas de ambos os envolvidos no processo.

De acordo com Almeida (2012), a formação pode adotar diversas perspectivas, de acordo com o ponto de vista que a orienta ou com o sujeito que a põe em ação, e que ela resulta tanto dos conteúdos presentes no processo formativo quanto das maneiras pelas quais esse processo é produzido. Caminhamos então para o entendimento que a formação se conceitua como,

[...] um processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com base nos conhecimentos, representações e experiências que já possui (ALMEIDA, 2012, p. 89).

Concordamos com a autora ao destacar o desenvolvimento crítico e reflexivo como forma de contribuição no processo de formação docente, sendo crucial a internalização e ação desses elementos para essa atividade profissional, e nessa direção, questionamos junto à autora, como superar a atuação meramente instrumental no ensino superior? Como avançar na direção de uma formação que priorize uma perspectiva humanizadora, emancipatória e solidária? Como viabilizar processos formativos focados no desenvolvimento das capacidades para lidar com os conhecimentos, os contextos, os problemas e os sujeitos concretos envolvidos, numa perspectiva ético-política? (ALMEIDA, 2012).

Segundo a autora, ao citar Morin (2004 apud ALMEIDA, 2012, p. 61) “[...] é o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador”. E a essa relação dos professores com uma profissão pedagógica, que entendemos ser portadora das contribuições do campo da pedagogia como ciência da educação e da didática como teoria do ensino. Ao seu ver, aí reside, o que talvez seja grande dificuldade de parte significativa dos professores do ensino superior: admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão Pedagógica e

Didática que requer atenção, cuidado, estudo (ALMEIDA, 2012). E nesse contexto que a autora reflete, é que buscamos compreender as necessidades formativas na concepção dos professores participantes e as ações realizadas pela Instituição pesquisada, relacionadas às políticas de ensino, por meio das entrevistas, emergindo a terceira categoria, conforme observamos no Quadro 6 do Anexo D.

Destacamos que para 25% dos participantes (04 professores) disseram não saber se há momentos formativos na Instituição, ao passo que para 75% (08 professores) compreendem a importância dessas necessidades, porém apenas 02 professores participantes de fato se comprometem a participarem de algum evento/momento formativo. Os outros 06 professores participantes disseram não se comprometer por questões diversas e/ou não terem tempo. Nesse contexto sintetizamos as falas dos dois professores participantes comprometidos com as ações da Instituição buscando compreender seus engajamentos,

“Então, tudo que a Instituição oferece no sentido de fórum pedagógico que contribui para a formação, pra minha formação enquanto docente do ensino superior eu tenho participado. Eu acredito até que eu tenha participado 100% [...]”. (PARTICIPANTE 04 – Licenciado).

“Sim realiza. Eu procuro sempre estar presente participando pra procurar aprender mais”. (PARTICIPANTE 10 – Licenciado).

Conforme observamos nesses depoimentos, destacamos que as falas são de professores licenciados e que de certa forma possuem contato com os conhecimentos pedagógicos desde as suas graduações na licenciatura. Entretanto, nos instiga a questão dos demais professores conhecerem e se absterem de efetiva participação frente aos desafios que a profissão docente no ensino superior impõe na sociedade contemporânea do conhecimento.

Registramos também a posição dos quatro professores participantes desconhecem ações que a Instituição realiza, além disso observamos serem estes docentes iniciantes na carreira. Porém essa situação evidencia que de alguma forma a Instituição participante precisa atentar-se para esse fato, pois demonstrará seu grau de comprometimento para com os que iniciam a atividade docente, da mesma forma que pode acompanhar o desenvolvimento destes quanto aos demais.

Nessa exposição, podemos pensar sobre os processos de formação contínuas que ocorrem nas instituições acadêmicas. Como são elaboradas e colocadas em práticas? A partir de que

necessidades formativas a instituição se encarrega de elaborar os processos? As instituições realizam essas tarefas de forma isoladas? O fato é que a docência no ensino superior é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento conforme asseveram Pimenta e Anastasiou (2014) e que muitos profissionais desconhecem a carreira docente como profissão. Constatando essa posição, é que as instituições de ensino superior poderão possibilitar processos de construção de conhecimento. Porém, os processos terão vazão se tiverem a participação coletiva dos docentes junto às instituições na elaboração de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, como também as revisões metodológicas ao estabelecerem processos dialógicos na construção do conhecimento.

Observamos que as necessidades formativas devem partir das dificuldades e desafios que os docentes apresentam em relação ao seu trabalho e que este só é visto e compreendido quando os espaços são abertos para o diálogo e proposições de projetos de intervenção. Outra questão a ser analisada também, se refere as dificuldades e desafios dos alunos em relação aos professores. Como os alunos compreendem o papel docente frente a disciplina ao qual estão aprendendo? Como os alunos avaliam as práticas pedagógicas de seus professores? Por que os alunos dizem que este ou aquele professor tem Didática enquanto outros não? O que pensam os alunos sobre seus professores? Tal questão, deve ser refletida pelos professores e instituição ao levantarem dados sobre as questões de formação para o corpo docente. Na mesma direção as instituições devem estabelecer um contato acadêmico inicial com o docente a fim de colocá-los a par sobre os aspectos políticos, didáticos e pedagógicos da IES e sua disciplina a ser ministrada. Esse contato inicial é fundamental para estabelecer as diretrizes que ambos seguirão na consecução das suas atividades antes de ser instaurado algum programa de formação contínua.

Conforme dialogamos na Introdução desta pesquisa, não há lei constituída pela política educacional brasileira, que determine a formação do professor para a docência no ensino superior. Esta por sua vez está condicionada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em programas de mestrados e doutorados o que de fato nos faz pensar sobre o processo formativo existentes nesses programas onde a ênfase maior é dada à pesquisa e não ao ensino. Por outro lado, a questão da formação docente para o exercício da profissão superior fica a cargo isolado das instituições de ensino em sua grande maioria, as universidades públicas, quando instituem

projetos de formação didático-pedagógica em programas de desenvolvimento profissional docente.

Dada a relevância da docência no ensino superior, suas características e particularidades específicas, fomos levados pelas entrevistas a compreender que os professores participantes apresentam várias não conformidades sobre o que seja o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, destacamos suas vontades em conhecer os saberes didático-pedagógicos e reconhecer que estão frágeis frente à ocupação do seu exercício profissional. Destacamos que alguns participantes, mascaram suas fragilidades sobre os conhecimentos didático-pedagógicos, pela ascensão evidente do seu saber específico da sua área de atuação, executada fora do ambiente de ensino, porém, remetendo-as nesse espaço. No entanto, questionados sobre que referenciais pedagógicos utilizam para compor o seu planejamento de ensino, a maioria se respalda nos referenciais técnicos da sua disciplina, em grande parte, fora do campo dos conteúdos pedagógicos.

A maioria dos professores entrevistados, não compreenderam o que são as necessidades formativas inseridas no desenvolvimento profissional docente, o que pôe a descoberto um olhar especial por parte da Instituição pesquisada ao estabelecer formação profissional inicial e continuada para a equipe da casa. Segundo Ribeiro (2015) a formação profissional pode ser inicial e continuada. Esta última, por se um conceito polissêmico é compreendida como: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, etc., todavia, o termo desenvolvimento profissional docente é o que melhor se adapta ao sentido de professor como profissional do ensino, de acordo com Marcelo e Vaillant (2009) onde é caracterizado por,

Uma atitude permanente de indagação, de abordagem de perguntas e problemas e a busca de suas soluções [...] um processo de aprendizagem, não linear e evolutivo, cujo resultado não só se percebe na mudança das práticas de ensino, como também no pensamento acerca do como e do porquê dessa prática (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 75-77).

Nessa direção, buscamos também o conceito de desenvolvimento profissional docente na perspectiva de Day (2001) como,

[...] o processo mediante o qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimento, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom pensamento

profissional, o planejamento e prática com as crianças, os jovens e seus companheiros, ao longo da cada uma das etapas de sua vida como docente (DAY, 2001, p. 4).

Em síntese, os autores concordam que o desenvolvimento profissional docente parte da ação e reflexão sobre o papel que exercem na prática por meio de um processo formativo gradual e que nunca para. Deve haver um sentido sobre o porquê se planeja e realiza o que faz. Deve refletir, qual a intencionalidade da sua ação praticada sobre e na vida do outro, no caso, do aluno. Para Ribeiro (2015, p. 2.253), “[...] o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem individual ou coletivo que parte de questionamentos sobre a prática, podendo propiciar mudança no modo de pensar e de agir dos professores, a fim de aumentar a qualidade da docência, da pesquisa e da extensão”. É sobre essa reflexão, que em nossas entrevistas, reafirmamos que a maioria dos professores participantes não questionam a sua prática docente, não refletem sobre o porquê fazem o que fazem, evidenciando aparentemente que “não são” professores, apenas “estão” professores. O predomínio da carreira que exercem fora do ambiente de ensino, prevalece sobre a carreira docente que também exercem. Há que se destacar que as condições de trabalho da instituição no contexto das entrevistas, desfavorecem as condições de trabalho dos professores também. Isso tem que mudar o quanto antes. E a responsabilidade mais uma vez está atrelada aos dois entes desse universo: a instituição ao qual atua e o próprio professor do ensino superior num trabalho coletivo de colaboração mútua.

Ao refletir sobre a diversidade dos modelos e das práticas formativas, Nóvoa (1992, apud RIBEIRO, 2015, p. 2.353) nos leva a pensar que quando as práticas formativas tomam por referência a coletividade, contribuem para a emancipação profissional dos sujeitos, para a reflexão e para o seu protagonismo em relação ao desenvolvimento profissional, contribuindo para que se assumam como produtores de sua profissão. De fato, torna-se necessário a instituição desenvolver políticas que oportunizem aos docentes aprendizagem permanente, visando seu desenvolvimento profissional, conforme Ribeiro (2015) afirma.

Nessa direção, a instituição participante enfatiza em seus documentos seu papel político e social ao fomentar projetos de formação inicial e continuada. As formações pedagógicas que ocorrem em seu espaço, realizadas a cada início de semestre letivo são chamadas de Fóruns Pedagógicos, o que em três dias são apresentados um momento reflexivo com palestra, rotinas administrativo-pedagógicas no segundo dia, e reunião de colegiados de cursos no terceiro dia. Contudo é preciso destacar que os professores da instituição até participam dessa formação, porém não há continuidade do processo ao longo do ano. Isso ocorre pela não compatibilidade de agendas de

ambos os envolvidos (docentes e Instituição). Quando a instituição tenta agendar uma formação continuada, a maioria dos professores não podem comparecer. Destacamos que no ano de 2019, a instituição realizou no segundo semestre, além do Fórum Pedagógico, dois encontros formativos para o seu corpo docente. Entretanto, no primeiro encontro, não houve comparecimento dos professores, e no segundo, apenas 10 participaram. Desses 10 professores, 2 são participantes dessa pesquisa, justamente os professores participantes 04 e 10. Lembrando que houve divulgação dos eventos e os professores receberam convites físicos e digitais por meio do grupo de *Whatsapp*, em que solicitavam a confirmação de presença em dia e horário, fora do período laboral noturno.

Podemos observar nesse contexto, que falta uma cultura de reflexão sobre a prática pedagógica por parte dos docentes da instituição pesquisada e todavia, conforme Ribeiro (2015) assevera, desenvolver-se como profissional tornou-se um requisito básico para quem quiser ser reconhecido como profissional e para quem quiser agir como um profissional, o que requer um compromisso permanente com a aprendizagem dos estudantes e com a intervenção nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional, embora, na instituição pesquisada constatamos que não há incentivos que valorizem a carreira docente fomentados diretamente por enquanto. Há o apoio da coordenação pedagógica, representada por uma profissional que incentiva de modo particular, a busca pela formação constante. Mas, isso é um esforço pessoal desta ao vislumbrar a qualificação do corpo docente que está sob sua responsabilidade, o que já é um caminho.

Posto isso, podemos dizer com Ribeiro (2015) que o desenvolvimento profissional dos professores é complexo. Dentro outros fatores, depende da articulação com as necessidades formativas desses sujeitos em cada momento histórico; da auto confrontação, mediante a reflexão, sobre as práticas e os contextos; um diálogo entre as necessidades do profissional, dos estudantes e da instituição de ensino superior; a participação de diferentes tipos de atividades formativas, ao longo da carreira, de acordo com suas necessidades como aponta Day (2001, apud RIBEIRO, 2015). “Conseqüentemente, para melhorar os padrões de aprendizagem dos estudantes do ensino superior nesse contexto de mudança, é mister, também, apoiar os professores na aquisição e melhoria das destrezas pedagógicas” (RIBEIRO, 2015, p. 2.354).

Em síntese, destacamos primeiramente, que deverá ser realizado um trabalho de levantamento por parte da instituição pesquisada junto a cada docente do seu quadro profissional, em busca

de um diagnóstico que possa indicar quais necessidades formativas o seu corpo docente requer e vislumbra para o seu desenvolvimento profissional, enquanto docente atuante no espaço do ensino superior. O mesmo deve ser realizado com o corpo discente da instituição sobre seus professores. Segundo que ao estabelecer os projetos e programas de formação continuada, estes sejam elaborados coletivamente diante dos desafios impostos pela profissão do ensino. Terceiro, elaborar indicadores de desempenho e acompanhar a atividade de ensino do professor em suas aulas, de forma participativa, no intuito de contribuir com *feedback* sobre a sua performance em dias e datas programadas, em conjunto. Quarto, cuidar e zelar pela formação continuada do corpo docente, estabelecendo uma cultura de reflexão sobre a sua prática pedagógica, desde que o docente realmente se vincule ao projeto de desenvolvimento institucional da Faculdade. Para isso, ele precisa conhecer os pares e sentir que pertence ao seu corpo docente, desejando vincular-se, mesmo que seja um professor horista. Conforme afirmarmos, professor é profissão.

## CONCLUSÕES

Analizamos nesta pesquisa concepções e práticas que professores atuantes em cursos superiores de bacharelados e licenciaturas possuem quanto a sua docência e o que pensam sobre questões relacionadas à sua formação didático-pedagógica. Pesquisamos sobre a profissão docente no magistério superior, sua importância, necessidades e desafios no exercício da prática docente. Focamos a especificidade da Didática como área de conhecimento que possui sua natureza teórica e investigativa com relação a processos de ensino e aprendizagem, bem como a sua importância na formação docente para o ensino superior. Dialogamos também com as produções acadêmicas brasileiras sobre a Docência no Ensino Superior, sistematizando reflexões desse tema com base em estudos publicados na ANPEd e no ENDIPE. Um dos resultados desta pesquisa foi a elaboração de uma proposta de um plano formativo para os professores participantes desta pesquisa, o que consubstancia o produto técnico desta dissertação, considerando o cenário de atuação local desses professores, como também suas principais necessidades formativas.

No alcance dos objetivos desta pesquisa, nos propomos responder as seguintes perguntas: Que concepções e práticas os professores de bacharelados e licenciaturas possuem com relação à sua formação didático-pedagógica e à docência no ensino superior? Que dispositivos podem ser construídos para planejar o processo de formação didático-pedagógica desses docentes?

Nesse contexto, valemo-nos de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de questionário de caracterização do participante e entrevista semiestruturada como instrumentos para a pesquisa de campo e para o diálogo com um grupo de doze professores participantes que atuam em cursos de bacharelados e licenciaturas de uma faculdade privada localizada na região noroeste do estado do Espírito Santo.

A interpretação dos dados foi realizada sob a técnica de análise de conteúdo, baseando-se no diálogo com a recente produção sobre a docência, a formação pedagógica de professores e a didática no ensino superior. Fundamentamos esta pesquisa num referencial teórico que define a docência no ensino superior como profissão desafiadora (PIMENTA, 2019; ALMEIDA, 2019b; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; ALMEIDA, 2012), em que se valoriza o avanço processual da docência, do desenvolvimento profissional e a preparação pedagógica, mediante processos de desenvolvimento pessoal e institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Investimos na perspectiva teórica que destaca a necessidade e a importância de processos formativos para o desenvolvimento de professores atuantes no ensino superior, por meio de projetos e programas implantados pelas IES (PIMENTA, 2009; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ALMEIDA, 2011), e que esses programas possam de fato compor a base de formação do professor no ensino superior, a partir da sua conscientização e vontade em aderir e participar voluntariamente dos processos formativos. Nessa direção, considerando o delineamento metodológico deste estudo, sistematizamos as seguintes considerações-sínteses:

Ao dialogarmos com os estudos teóricos, sobre a formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior, as identificamos como ação complexa, onde a necessidade e importância para a prática pedagógica docente, o desempenho docente no exercício profissional em sala de aula, a sua ação no processo de ensino e aprendizagem, haja a vista a legislação brasileira não determinar a formação do professor do ensino superior, apenas citar o “preparo” em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) e diversos estudos científicos já publicados no Brasil como em outros países, destacarem que a falta de preparo para o exercício profissional docente, pode causar sérios entraves nos processos de ensinagem. Além disso, aprendemos com estas pesquisas que, processos de desenvolvimento profissional docente quando pensados em conjunto com as instituições de ensino superior, podem promover a elaboração de planos e programas de formação inicial e contínua para o corpo docente, executáveis em caráter conciso, específico e gradual, no atendimento à demanda real suscitada pelos pares, em acordo com os anseios e propostas definidas por todos os entes participantes do processo formativo, rompendo com o paradigma do exercício profissional amador.

Com relação a Didática no Ensino Superior, apreendemos que esta não abarca apenas as técnicas de ensino. Compreendemos seu papel de mediação entre professor, aluno e o conhecimento que é preciso ser ensinado. Nessa perspectiva, a ação docente no ensino superior se reveste de conhecimentos teóricos e práticos e a Didática, nesse contexto, exerce papel fundamental, contribuindo com reflexões e a produção de ações para o desenvolvimento da docência.

Analizamos as produções acadêmico-científicas em eventos anteriores da ANPEd e do ENDIPE, buscando diálogos sobre a docência no ensino superior. Destacamos que estas, caminham com uma atenção comum aos conceitos-chaves sobre: a formação de professores para o ensino superior, a importância da Didática no ensino superior, as práticas pedagógicas

adotadas pelos professores desse nível de ensino e a preocupação com o desenvolvimento profissional docente por meio de programas implantados pelas IES analisadas em seus estudos. Apreendemos com esses diálogos que a necessidade de formação docente para o ensino superior ganhou espaço nesses últimos anos em estudos realizados no Brasil e no mundo devido às transformações por quais as universidades, centros universitários e faculdades isoladas passaram nos últimos tempos.

Ao dialogarmos com os dados de campo, identificamos que a faculdade pesquisada é estreante no universo do ensino superior (seis anos), e que há recursos físicos, materiais, estruturais e humanos para estabelecer projetos que viabilizem o processo de formação inicial e contínua de seus professores. A instituição participante apresenta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para o período de 2015 a 2019, na seção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), uma Política de Ensino com o objetivo de assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis, buscando novos patamares de qualidade acadêmica e como plano de ação o fortalecimento dos cursos de formação docente da instituição (semana pedagógica). No entanto, os processos formativos apesar de ocorrerem a cada início de semestre letivo (dois por ano) e observamos na análise de dados sobre concepções e práticas de professores sobre a docência no ensino superior, que tais ações ainda são incipientes no que se referem às contribuições para a construção de uma base pedagógica que a profissão requer para o exercício no ensino superior.

A análise de dados decorrentes dos diálogos produzidos por meio das entrevistas, com os professores participantes, sobre concepções e práticas docentes no ensino superior, apontou como resultados principais:

- Que o professor do ensino superior pode construir o seu processo de saber ensinar a partir de sua aprendizagem acadêmica e experiências profissionais, mas é necessário mobilizar a reflexão pautada em teorias da educação sobre o seu processo de ensino, pois o exercício da prática docente, requer saberes pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento enquanto docente atuante, além dos saberes específicos da sua área de formação;
- A pouca formação pedagógica dos professores do ensino superior, e a importância atribuída à Didática em sua prática docente é quase nenhuma, concebendo-a como transmissão de conteúdo/conhecimento relacionada a sinônimo de metodologia e técnicas de ensino, o que nos remete a relacionar

nessa discussão que os professores entrevistados tendem a assumirem centro do processo educativo, construindo e exercitando o seu saber-fazer, a partir de uma prática conservadora, fundamentando-se assim numa Didática instrumental;

- O processo de formação inicial e continuada para a docência no ensino superior se dá no próprio ambiente da instituição de ensino, por meio de encontros pedagógicos ocorridos a cada início de semestre, porém, ainda distantes das reais necessidades da sua profissão docente;
- A maioria dos professores participantes reconhecem não questionar a sua prática docente, não mobilizar reflexões sobre o porquê fazem o que fazem, evidenciando que “não são” professores, apenas “estão” professores. O predomínio da carreira que exercem fora do ambiente de ensino, prevalece sobre a carreira docente que exercem na sala de aula;
- Os professores participantes destacam o desejo em conhecer os saberes didáticos-pedagógicos e reconhecem que encontram limites em frente à ocupação do seu exercício profissional docente;
- Uma pequena parte dos professores participantes compreendem os seus papéis mediante o olhar que lançam sobre o processo de ensino e aprendizagem. Esses professores identificam que a formação didático-pedagógica abre caminhos e possibilidades de ações teóricas e práticas para o seu exercício docente e abordagem do estudante no mundo do saber e do trabalho.

Como principais inferências sobre o estudo realizado, apreendemos que:

- O professor deve compreender o seu papel numa perspectiva que direcione a sua atividade docente para ações que, possam efetivamente colaborar para o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, desprendendo de hábitos educativos que apenas reproduzem o seu conhecimento, vivenciando o exercício da reflexão sobre seus atos planejados e produzindo novas ações quanto aos dilemas vividos em sua prática pedagógica;

- Os professores entrevistados indicaram não compreender a dimensão multidimensional que a Didática fundamental oferece e sua possibilidade de diálogo com outros campos dos saberes numa perspectiva inter e multidisciplinar. Os professores também manifestaram que reproduzem aquilo que aprenderam com seus professores enquanto graduandos;
- Identificamos a necessidade de os professores participantes vivenciarem estudos, reflexões e aprendizagens sobre a Didática no ensino superior, ampliando possibilidades de pensar sobre a sua própria docência;
- Não há nas políticas públicas educacionais no Brasil para o ensino superior, lei que determine a formação pedagógica do professor para esse nível de ensino (apenas o preparo) o que dificulta a viabilização de investimento e ações institucionais para a formação de docentes para o exercício dessa profissão, embora reconheçamos alguns caminhos como a Avaliação de Cursos, a Avaliação Institucional e o estágio em docência para alunos da pós-graduação *stricto sensu* que são bolsistas (obrigatório). Mas, isso ainda é insuficiente;
- Com base nos estudos sobre o tema compreendemos que a formação pedagógica do professor no ensino superior, fica a cargo isolado em cada Instituição, ao elaborar e implantar projetos e programas de formação. No entanto, considerando o contexto desta pesquisa, identificamos que o processo formativo está a cargo da vontade própria do docente em querer (ou não) investir no seu desenvolvimento profissional.

Considerando essas concepções sugerimos ações para os professores e a instituição pesquisada. Para os professores, a reflexão de que a atividade docente é profissão, deve ser o primeiro fator determinante sobre o papel que exercem e representam no espaço do ensino superior, para si mesmos, para seus alunos e para a instituição a que estão vinculados. Os professores constituem elementos imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem em todos os aspectos e sentidos da formação humana e profissional. Os professores devem estar motivados para o desafio da profissão docente no ensino superior e buscar formação pedagógica constantemente, como também, em sua área específica do saber. Para a instituição, indicamos utilizar seus recursos para mobilizar processos formativos seguindo etapas graduais, com planos de ação, metodologias e avaliação sobre os resultados alcançados em cada encontro de formação

pedagógica. Recomendamos que a instituição faça um diagnóstico das necessidades formativas com todo o corpo docente e com base nessas informações, planeje ações pertinentes junto às suas demandas de formação. Indicamos que ao elaborar os planos de formação, a instituição os faça, juntamente com o seu corpo docente, num trabalho coletivo de colaboração mútua, definindo dessa forma, os temas que serão trabalhados nos encontros formativos.

Apresentamos no final destas conclusões, o produto desta dissertação, como dispositivo para contribuir no planejamento da formação dos professores da instituição pesquisada. O produto técnico é um Plano de formação didático-pedagógica como dispositivo para planejar ações que contribuam para melhorias na docência no ensino superior.

Ademais, este trabalho coloca-se como contribuição ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, uma vez que atende a proposta curricular do curso na linha de estudo sobre Docência e Gestão de Processos Educativos, contemplando os processos de ensino e de aprendizagem no espaço do ensino superior e sistematizando estudo e discussão que poderá contribuir diretamente para a docência e formação de professores para atuar no ensino superior.

Posto isso, sustentamos que o investimento em estudos sobre a formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior, convergem para o desenvolvimento profissional docente e sua profissionalização. Por isso, afirmamos a necessidade de estudos futuros que possam favorecer ainda mais análises sobre a prática pedagógica da profissão docente no ensino superior, e avanços na legislação brasileira quanto a determinação legal da “formação docente” no lugar de “preparação”, apenas.

	<p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</b>  <b>CENTRO DE EDUCAÇÃO</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL</b>  <b>EM EDUCAÇÃO</b></p> <p>Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29075910  - Telefone: (27) 4009-7779 – e-mail: <a href="mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com">ppgmpe.ufes@gmail.com</a>  <a href="http://ppgmpe.ufes@gmail.com">ppgmpe.ufes@gmail.com</a></p>	
---	--	---

## **PRODUTO DA DISSERTAÇÃO**

### **PLANO DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

#### **INTRODUÇÃO**

O desafio de elaborar uma proposta de Plano visando planejar a Formação Didático-Pedagógica para docentes no ensino superior na instituição pesquisada, apresenta-se como fruto do estudo e análise desta pesquisa, e tomando como pressuposto a particularidade que a profissão docente nesse nível de ensino exerce sobre à prática pedagógica de professores.

Outro pressuposto que esta proposta se apoia, é de que apenas o saber específico de cada profissão, não supre as necessidades didático-pedagógicas que a docência no ensino superior requer. Nessa direção, é preciso reconhecer que não há na legislação pública da educação brasileira, leis que normatize orientações ou dispositivos para a formação de professores para o ensino superior, apenas o “preparo”. Portanto, nessa perspectiva, é importante frisar o que afirmam Marques e Pimenta (2015),

A docência como atividade pedagógica, demanda de seus profissionais saberes específicos (do conteúdo ensinado) e saberes pedagógicos, considerando o ensino como atividade intencional, orientada à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo, vinculada a um projeto formativo. A Pedagogia, como ciência que tem como objeto de estudos o fenômeno educativo, possibilita aos docentes o estabelecimento de uma visão de totalidade, favorecendo a construção de leituras da realidade aguçadas por um olhar investigativo e a promoção de uma ação mais intencional (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 135).

Assim, compete as instituições de ensino superior promoverem ações de formação inicial e contínua para todos os docentes que nelas ingressam, da mesma forma, para os que já fazem

parte do corpo docente das mesmas, sendo necessário desenvolver políticas institucionais e ações que favoreçam o processo de aprendizagem dos professores, de modo que o seu desenvolvimento profissional alcance resultados em seus processos de ensino.

Para a produção de ações de formação didático-pedagógicas é preciso a prática de princípios como: a compreensão de que a docência é profissão e deve haver formação para esta, a reflexão constante do professor sobre o seu saber-fazer docente e a sua motivação em querer buscar e participar de processos formativos. Nesse sentido, cabe as instituições de ensino superior constituírem processos contínuos de sensibilização, mobilização e práticas educativas que favoreçam mudança profunda na forma em que o seu corpo docente encara a profissão docente e os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, intervenções são necessárias como a presente proposta apresenta. Compreendendo a docência como um desafio, professores e instituições de ensino superior, poderão em conjunto elaborar planos de formação pedagógica, de acordo com as demandas levantadas pelo seu corpo docente, e juntos executarem as ações propostas nos processos formativos, numa perspectiva de mudança em seu desempenho no campo de atuação. Essas ações vão de acordo com o que preconizam Pimenta e Anastasiou (2014), que asseveram, “[...] o avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 259).

## **DIAGNÓSTICO**

No estado do Espírito Santo, de acordo com o site do e-MEC<sup>18</sup> (BRASIL, 2020), há 105 Instituições de Ensino Superior Pública e Privadas (presenciais). Nessas Instituições não há Programas de Desenvolvimento Profissional Docente, instituídos para os professores que nelas atuam, com exceção da Ufes, que no ano de 2019, iniciou Encontros de Formação Pedagógica em três, de seus quatro campus, para os seus docentes. Entretanto, estudos sobre a formação pedagógica para professores no ensino superior crescem a cada ano em pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais, questionando como se concebe a sua formação nesse nível de ensino.

---

<sup>18</sup> e-MEC (BRASIL, 2020). Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

Dada a complexa natureza da formação docente superior, é salutar identificarmos as concepções que professores possuem com relação à sua formação para o exercício no ensino superior e como compreendem e realizam as práticas pedagógicas, especificamente a Didática. Nesse cenário, segundo Masetto e Gaeta (2019), a formação pedagógica do professor se volta para a mudança de atitude.

É necessário proporcionar aos docentes da IES um momento de Formação Continuada para reflexões sobre o trabalho docente, os fazeres pedagógicos e a constituição de ser professor na instituição e no mundo do trabalho. É necessário que o professor se desenvolva principalmente como ser humano, um elemento de cultura, capaz de enxergar e refletir o seu trabalho como uma atividade sobre a qual emprega sua força para produzir os meios para o seu sustento conforme assevera Marx (2017).

Nessa direção, a formação de professores para a docência no ensino superior, instiga respostas sobre alguns questionamentos que a própria profissão docente faz, buscando elucidar quais elementos são constituintes e se fazem presentes no desenvolvimento profissional dos professores, a partir de processos reflexivos como: O que é ser e estar professor em docência no ensino superior? Como a docência se constitui no processo formativo? Ser professor no ensino superior é vocação? Como se preparar para lidar cada vez mais com alunos conectados com as tecnologias da informação no século XXI? E as metodologias interativas, como utilizá-las? Tencionados com estas questões, podemos estabelecer diálogos junto aos docentes do ensino superior da instituição para juntos, buscarem respostas aos desafios impostos pela profissão docente nesse espaço.

Fundamentando as atividades nos estudos de pesquisadores nacionais da área de docência no ensino superior (MASETTO; GAETA, 2019; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; VEIGA et al., 2015; VEIGA, 2013; MASETTO, 2012, 2007, 2003; ALMEIDA, 2012; CUNHA; ALVES, 2019) as ações formativas poderão ampliar os diálogos necessários ao processo de formação de professores nessa área de ensino.

Nesse contexto é que propomos como possibilidade este plano de ação como dispositivo para um planejamento institucional de ações que invistam no desenvolvimento da docência no ensino superior.

## **OBJETIVO GERAL**

Contribuir com ações formativas voltadas para profissionais docentes da instituição pesquisada, mediante processos de formação didático-pedagógica que dialoguem com a Pedagogia e Didática, que colaborem para o exercício docente em áreas e contextos próprios do espaço do ensino superior, propiciando um exercício crítico e reflexivo (efetivos) nesse nível de ensino.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Caracterizar os processos de planejamento de ensino, aprendizagem e avaliação nos contextos de formação no ensino superior, com base no estudo e reflexões sobre a didática, pedagogia e de suas realidades de atuação;
- Apreender conceitos e a reflexão sobre temas, debates e conteúdos ligados à pedagogia e na didática do ensino superior;
- Desenvolver possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de melhorias e avanços na aprendizagem de estudantes do ensino superior;
- Analisar experiências institucionais locais e regionais brasileiras que fundamentam seus programas de formação docente sob a égide de práticas pedagógicas e princípios da Pedagogia Universitária.

## **METODOLOGIA**

Considerando-se as particularidades da formação inicial de cada docente (bacharelados e/ou licenciaturas) e os desafios que a profissão docente apresenta, propomos que as ações de formação considerem as suas necessidades e demandas didático-pedagógicas de sua realidade de atuação. Para tanto, esses processos de formação contínua poderão enfatizar além da reflexão sobre as experiências produzidas na formação pessoal, a apreensão de conhecimentos ligados a profissão docente. Nesse sentido, as ações necessárias a serem implantadas na IES estão descritas a seguir:

- 1) Composição de um Núcleo de Práticas Pedagógicas – NPP a ser instituído na IES por responsáveis indicados pela Direção/Coordenação. Caso a instituição já possua outro

Núcleo ou Departamento de Apoio Pedagógico – NAP/DAP, este poderá incorporar as ações do Plano;

- 2) Levantamento das necessidade formativas por parte dos professores e alunos da instituição. Aprofundar os conceitos sobre as Necessidades Formativas<sup>19</sup>;
- 3) Com base das informações (necessidades), o NPP poderá elaborar o Projeto/Plano de Formação Docente incluindo o Cronograma de Execução das ações que serão realizadas durante o período e para cada Módulo de Formação e instituir o Professor-Formador responsável;
- 4) Sensibilização e convite aos professores para a participação nas ações formativas;
- 5) O NPP poderá acompanhar todas as fases de elaboração do Plano, seu desenvolvimento e aplicação dos Módulos até o final do processo de formação;
- 6) Apresentar os resultados deste estudo para a instituição e professores pesquisados.

Na mesma direção, sugerimos neste Plano, como possíveis ferramentas estratégicas que poderão auxiliar na promoção de ações formativas:

- 1) Reuniões Pedagógicas: atividade formativa que contribua para a construção, reconstrução de práticas pedagógicas do professor para atuar como mediador entre o conhecimento e o aluno, para a utilização das estratégias mais adequadas à aprendizagem de seus alunos;
- 2) Oficinas Pedagógicas: ação formativa que colabore para a aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à organização do trabalho pedagógico.
- 3) Seminário Integrador: estratégia formativa que integre o professor ingressante na docência do ensino superior, como os demais docentes em exercício profissional, em colaboração mútua, em pares, refletindo sobre os desafios da docência nesse nível de ensino;
- 4) Cursos e abordagens educativas junto aos Colegiados de Cursos: ações programadas no calendário anual da IES, voltadas para atividades práticas e de pesquisa, como grupos de estudos, sobre temas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem no espaço do ensino superior;

---

<sup>19</sup> Sobre Necessidades Formativas, consultar a tese de Dolores Cristina Souza. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-143934/publico/DOLORES\\_CRISTINA\\_SOUSA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-143934/publico/DOLORES_CRISTINA_SOUSA_rev.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

- 5) Vídeos, cartilhas e documentos orientadores: materiais educativos que contribuam para a compreensão e desenvolvimento de sensibilização quanto a prática do princípio do desenvolvimento profissional docente e sua relação direta e efetiva no processo de ensino-aprendizagem.
- 6) Evento (bianual): atividade formativa que enfoque a contribuição da formação docente no ensino superior, como condição fundamental, e não apenas o “preparo”, levando à reflexão sobre as mudanças inerentes nas políticas públicas da educação superior, tendo como principal, contemplar temas da formação continuada de professores das instituições de ensino superior.

As ferramentas estratégicas aqui indicadas, poderão ser elaboradas em acordo com as necessidades formativas levantadas pelos professores. Para isso, a instituição poderá realizar um diagnóstico junto ao corpo docente, coletando dados e evidências que sistematizam as fragilidades acadêmicas frente ao processo de ensino e aprendizagem.

## **AVALIAÇÃO**

Ao planejar ações formativas para os professores da instituição pesquisada, este Plano de Formação Didático-Pedagógica propõe como princípio a integração entre professores e demais funcionários da instituição, na busca de um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permita alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.

A Avaliação poderá ocorrer de forma contínua, com variados instrumentos durante o desenvolvimento de cada Módulo para que a equipe do NPP possa acompanhar o desenvolvimento e contribuir para o planejamento das ações seguintes, como também fornecer feedback sobre os percursos formativos, a instituição e os pares envolvidos. Para compor o repertório de instrumentos avaliativos sugerimos a produção de formulários, questionários e relatórios, que permitirão registros e sínteses para processos de replanejamento dessas atividades, visando a melhoria e a qualificação dessas ações formativas. Indicamos à instituição rever o seu plano de carreira docente reavaliando as ações descritas e apoio executável à valorização do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. **Coleção docência em formação: Ensino Superior/Coordenação Selma Garrido Pimenta**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BRASIL. **e-MEC**. 2020. Disponível em:<<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no ensino superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019010/pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista metalinguagens**. v. 1. n. 3, p. 135-156, mai. 2015. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/login>. Acesso em 30 out. 2018.

MARX, Karl. O Capital: mercadoria, valor e mais valia. **Coleção Economia Política**. São Paulo: Lebooks Editora, 217.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade da formação universitária**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: Cortez Editora, 2003. cap. 4, p.79-108.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Summus, 2012.

MASSETO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em aberto**, Brasília. v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez. 2019. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4434/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **A docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUSA, Dolores Cristina. **Docência universitária**: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente. 2018. 210 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-143934/publico/DOLORES\\_CRISTINA\\_SOUSA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-143934/publico/DOLORES_CRISTINA_SOUSA_rev.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana C. de A. Pós-Graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papyrus Editora, 2015. cap. 5.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0412t.PDF>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. **Coleção docência em formação: Ensino Superior/Coordenação Selma Garrido Pimenta**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. 2019a. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30771/1/A%20did%C3%A1tica%20e%20os%20desafios%20da%20atualidade.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação. **Encontros formativos de professores da UFES – Centro Tecnológico**. 2019b. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 26 de junho de 2019.

ANDIPE. **Associação nacional de didática e práticas de ensino**. 2020. Disponível em: <http://andipecom.br/quem-somos>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753/526>. Acesso em: 11 mar. 2019.

ANPEd. **Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 20 out. 2019.

AROEIRA, Kalline Pereira. A didática e os estágios em licenciaturas: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas. In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 15-30.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENEDITO, Vicenç; FERRER, Virgínia; PAVÍA, Vicente Ferreres. **La formación universitaria a debate**. Barcelona. Universidad de Barcelona, 1995.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente**: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. 238 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNBBS.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **BDTD**. Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. 2019. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. **LDBEN**. Lei 9394/96 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. **PLATAFORMA BRASIL**. Certificado de apresentação para apreciação ética – CAAE (19278719.3.0000.5542). 2019. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BROILO, Cecília Luíza. **Con(formando) o trabalho docente**: a ação pedagógica na universidade. 2004. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4971/000417875.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2528\\_res.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2528_res.pdf). Acesso em: 27 mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

CASTRO, Amélia Domingues de A. Trajetória histórica da didática. **Séries Ideias**. n. 11. São Paulo: FDE, 1991.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas. 2005.

COIMBRA, Camila Lima; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Formação do docente universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. In: ARAMOWICZ, Mere et al. (Org.). A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação. **Série currículo: questões atuais**. Curitiba, PR: CRV, 2015. cap. 2. p. 27-42.

CUNHA, Maria Isabel da. Verbete formação continuada. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no ensino superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019010/pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. **Colecção currículo, políticas e práticas**, n. 7. Porto: Porto Editora, 2001.

ENDIPE. **Encontro nacional de didática e prática de ensino**. 2019. Disponível em: <https://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 20 out. 2019.

FERNANDES, Antônio Batista; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos. Didática no ensino superior: possibilidades e práticas. **Momento - diálogos em educação**, ABNT, v. 28, n. 1, p. 262-277, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7308>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Edições Pedagogo: Portugal, 2005.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-

aprendizagem. **Cadernos de pedagogia universitária**. Pró Reitoria de Graduação. São Paulo: USP. n. 10. p. 09-69. 2009. Disponível em: [http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_10\\_PAE.pdf](http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf). Acesso em: 22 out. 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. cap. 3, p. 75-99.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a. cap. 7, p. 169-188. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4273741/mod\\_resource/content/1/AULA%204%20-%20Franco.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4273741/mod_resource/content/1/AULA%204%20-%20Franco.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia e prática docente. **Coleção docência em formação: Saberes Pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta**. São Paulo: Cortez, 2012b.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Revista praxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013a. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/750>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Entrevista. A crise da forma. Formação docente. In: RIBAS, Patrícia. **Revista educação**, São Paulo, ano 17, n. 194, p. 34-39, jun. 2013b. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/06/03/a-crise-da-forma/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquis.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. **Revista em aberto**, INEP, Brasília, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2950>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Gabriel Vitor Acioly. Formação de professores para a educação superior e os desafios da atuação docente. In: DIAS, Ana Maria Iorio. (Org.). **Docência para a educação superior: reflexão crítica e debate interdisciplinar em torno do fazer e o pensar acadêmicos**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvR0RHYldKeGRyd2M/view>. Acesso em: 10 mai. 2019.

GONÇALVES, Yara Pires. Construindo a pesquisa: razões e fundamentos. In: ARAMOWICZ, Mere et al. (Org.). A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação. **Série currículo: questões atuais**. Curitiba, PR: CRV, 2015a. p. 13-25.

GONÇALVES, Yara Pires. Movimentos da formação para a docência: um processo em construção. In: ARAMOWICZ, Mere et al. (Org.). A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação. **Série currículo: questões atuais**. Curitiba, PR: CRV, 2015b. p. 43-57.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogo: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desenvolvimento profissional docente**. Madrid: Narcea, 2009.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista metalinguagens**. v. 1. n. 3, p. 135-156, mai. 2015. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/login>. Acesso em 30 out. 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2002. cap. 1, p. 9-26.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5897>. Acesso em: 16 out. 2019.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **O conteúdo da didática**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. cap. 12, p. 207-222.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidades e saberes na docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Relatório de gestão 2006/2009**. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Novembro de 2009. Disponível em: [http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel\\_selma.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf). Acesso em: 05 fev. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0042m.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0042m.pdf). Acesso em: 10 out. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **A docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação e profissionalização docente. Entrevista concedida ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, SP. **Programa urbanidades UNISANTOS**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=outmfB7-hzI>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Seminários avançados. Docente no ensino superior. Disciplina ministrada nas turmas de mestrado e doutorado da Universidade Católica de Santos. 1º Semestre de 2019. **UNISANTOS**, 2019. Disponível em: [https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/07/HORARIO\\_2019-2\\_EDUCACAO.-VERSAO-2-1.pdf](https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/07/HORARIO_2019-2_EDUCACAO.-VERSAO-2-1.pdf). Acesso em 02 out. 2019.

PINTO, Umberto de Andrade. A didática e a docência em contexto. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. Desenvolvimento profissional de professores universitários para um mundo de mudanças. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. livro 2, p. 2349-2358. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DESENVOLVIMENTO%20PROFISSIONAL%20DE%20PROFESSORES%20UNIVERSIT%C3%81RIOS%20PARA%20UM%20MUNDO%20DE%20MUDAN%C3%87AS.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A pesquisa-ação colaborativa: seus desafios e perspectivas na formação do professor universitário. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **A didática e os desafios políticos da atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. parte 1, p. 37-53. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30771/1/A%20did%C3%A1tica%20e%20os%20desafios%20da%20atualidade.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 27 mar. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora: Portugal, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. O trabalho docente na educação superior no Brasil. Heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Integración y Conocimiento**, v. 6, n. 2, 1 dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. As missões da Universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e prática da educação**, v. 22, n. 3, p. 38-56, 10 dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51381>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SITE INSTITUCIONAL, 2019. Disponível em: <https://www.iesges.edu.br/index.php?page=institucional.docs>. Acesso em: 26 out. 2019.

SITE INSTITUCIONAL. **PDI**. Plano de desenvolvimento institucional. 2019. Disponível em: <https://www.iesges.edu.br/index.php?page=institucional.docs>. Acesso em: 26 out. 2019.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. cap. 4, p. 91-108. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

STANO, Rita de Cássia M. T.; FERNANDES, Sandra Faria. O currículo e suas configurações: das práticas de ensino à qualidade da educação. In: ARAMOWICZ, Mere et al. (Org.). A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação. **Série currículo: questões atuais**. Curitiba, PR: CRV, 2015. cap. 3. p. 43-57.

TAVARES, Rosilene Horta. **Didática geral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2º de dezembro de 2005. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 330 p. **Coleção educação superior em debate**. v. 5. Disponível em:  
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%Aancia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 15 out. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência na educação superior e suas articulações com a metodologia da aprendizagem baseada em problemas. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. Disponível em:  
<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DOC%C3%8ANCIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR%20E%20SUAS%20ARTICULA%C3%87%C3%95ES%20COM%20A%20METODOLOGIA%20DA%20APRENDIZAGEM%20BASEADA%20EM%20PROBLEMAS.pdf>. Acesso em 16 out. 2019.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*Formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior*”, sob a responsabilidade de Gean Breda Queiros.

Esta pesquisa tem objetivo de analisar que concepções os professores de bacharelados e licenciaturas apresentam com relação a sua formação didático-pedagógica e a docência no ensino superior, propondo dispositivos institucionais para esse contexto. Dessa forma, este estudo justifica-se na tentativa de compreensão do processo de formação docente, haja vista que neste nível de ensino, não há formação regulamentada por lei, que embasa a atividade docente no ensino superior.

Sua atuação nesta pesquisa consistirá na participação de: entrevistas individuais e/ou coletivas, preenchimento de questionários e/ou realização de grupos focais. As entrevistas individuais ocorrerão na sede da Faculdade em que você atua no município de São Gabriel da Palha – ES, em dias e horários agendados entre os pares e disponibilizados pela Instituição (cada entrevista terá aproximadamente 1 (uma hora) de duração). Os encontros do grupo focal caso hajam, serão realizados também na sede da referida Instituição, perfazendo um total de 3 (três) encontros a serem agendados pelo Pesquisador e a Instituição (os grupos focais terão em média 4 (quatro) horas de duração). Por meio desses instrumentos, esta pesquisa pretende levantar dados a respeito do perfil do (s) (as) docentes do ensino superior, buscando o processo de formação docente e educativo na construção da sua profissão.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com sua participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido (a). Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os riscos desta pesquisa envolvem situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas, ou não a vontade para responder a alguma questão. Como forma de amenizá-los estamos de e em acordo que a qualquer situação descrita acima que venha a expor fragilidades tanto nas perguntas quanto nas respostas e até mesmo em alguma outra colocação que se fizer de forma que ofenda, retiraremos os apontamentos sem prejuízos para o Participante e para a pesquisa.

O benefício relacionado com a sua participação será no auxílio da compreensão dos processos formativos que os docentes no ensino superior buscam realizar para o seu desenvolvimento profissional.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, quando assim solicitado, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você também está sendo informado (a) que as entrevistas não serão filmadas, apenas gravadas em áudio.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde constam o telefone e endereço do pesquisador, por meio dos quais você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. Uma via será arquivada pelo pesquisador e a outra será fornecida a você. É resguardado a você o direito a buscar indenização caso haja danos decorrentes dos riscos previstos.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar o pesquisador Gean Breda Queiros no telefone (27) 99875-1310, pelo e-mail geanbreda@hotmail.com ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910, endereçando ao Centro de Educação. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras deverá ser acionado, por meio do telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**PARTICIPANTE DA PESQUISA:**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**PESQUISADOR:**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE**

**Pseudônimo:** Participante nº \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos.

**Sexo:**

Masculino ( )  
Feminino ( )

**Estado Civil:**

Solteiro (a) ( )  
Casado (a) ( )  
Separado (a) ( )  
Viúvo (a) ( )

**Escolaridade:**

Ensino Superior ( )  
Especialização *Lato Sensu* ( )  
Mestrado ( ) – área: \_\_\_\_\_  
Doutorado ( ) – área: \_\_\_\_\_

**Formação Acadêmica:**

Bacharelado (a) ( ) – área: \_\_\_\_\_  
Licenciado (a) ( ) – área: \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na docência no Ensino Superior (em anos):**

Até 1. ( )  
De 2 a 5. ( )  
De 5 a 10. ( )  
Mais de 10. ( )

**Exerce outra atividade que não seja apenas a docência no Ensino Superior?**

Sim ( ) – qual? \_\_\_\_\_  
Não ( )

**Curso em que exerce a atividade docente:**

Administração de empresas – Bacharelado ( )  
Análise e Desenvolvimento de Sistemas – Bacharelado ( )  
Pedagogia – Licenciatura ( )  
Educação Física – Licenciatura ( )

## APÊNDICE C

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

#### Sobre o Processo de Formação Docente

- 1) Como se dá o processo da construção do seu saber ensinar?
- 2) Você busca ações de formação para a docência? Se sim, como? Se não, informe o motivo?
- 3) Existem trocas de experiências sistematizadas ou informais entre você e os demais professores do seu curso e da sua Instituição? Como elas se dão? E caso não haja, qual ou quais os motivos?
- 4) Você compreende a Didática como área de conhecimento necessária ao desenvolvimento do seu trabalho? Se sim, o que é Didática para você, professor (a)?
- 5) Você se dedica ao estudo pedagógico/didático para o ensino superior? Como?
- 6) Sua instituição realiza alguma ação formativa relacionada às políticas de ensino como: reuniões, palestras, seminários, simpósios, etc.? Se sim, qual é o seu grau de comprometimento? Caso não ocorra, você é capaz de identificar o (s) motivo (s) da IES não operacionalizar?
- 7) Com relação à sua atividade de ensino, qual ou quais referenciais teóricos/epistemológicos você utiliza no exercício da função docente?

## APÊNDICE D – QUADRO COM CATEGORIAS ENTREVISTAS

1) Como se dá o processo da construção do seu saber ensinar?

**Quadro 1:** Concepções sobre o saber ensinar

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Aprendizagem com as práticas e processos de formação inicial e contínua	<p>“Acho que eu aprendi a ensinar pra assim dizer com meus professores. [...]”. (PARTICIPANTE 01 – Bacharel)</p> <p>“[...] Eu comecei com atividades práticas. [...] Então a partir daí a gente vai estudando, vai pesquisando né? [...]”. (PARTICIPANTE 02 – Bacharel)</p> <p>“[...] É... eu me baseei muito também com o que eu tive de professor principalmente na época de graduação e pós-graduação. [...]”. (PARTICIPANTE 03 – Bacharel)</p> <p>“[...] conhecer muito bem os meus alunos [...] e a partir daí eu vou acolher com metodologias de acordo com que eles [...] são capazes de aprender”. (PARTICIPANTE 04 – Licenciado)</p> <p>“[...] baseia nas práticas [...] nos processos de formação [...]”. (PARTICIPANTE 05 – Bacharel)</p> <p>“Olha... o processo eu acredito que é... através de... estudos, de buscar sempre informações de estar sempre inovando. Eu vejo dessa forma”. (PARTICIPANTE 10 – Licenciado)</p> <p>“[...] no dia a dia a gente vai estudando mais, novas metodologias e vai construindo de fato esse saber e... nada está pronto. [...]”. (PARTICIPANTE 11 – Bacharel)</p> <p>“É... o processo da construção, eu penso que ele vem primeiramente da... da nossa formação mesmo, nossa formação, nossa graduação e tudo o que vem decorrente disso na pós né? [...]”. (PARTICIPANTE 06 – Bacharel/Licenciado)</p> <p>“[...] na faculdade [...]”. (PARTICIPANTE 08 – Bacharel)</p> <p>“[...] eu ensino em vídeos aulas né? Eu já tenho o hábito de ensinar de forma como vídeo-aula né? [...] a esse hábito de ensinar as pessoas em cima principalmente na docência, essa parte da vídeo-aula por exemplo [...]”. (PARTICIPANTE 12 – Bacharel)</p> <p>“[...] penso que ele vem desde a infância né? [...]. Então desde a infância eu sempre já tive essa concepção, eu quero ensinar. [...]”. (PARTICIPANTE 07 – Bacharel)</p>
Não respondeu à questão	Obs.: o PARTICIPANTE 09 – Bacharel/Licenciado não respondeu à questão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

## 2) Você busca ações de formação para a docência?

**Quadro 2:** Ações de formação para a docência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Não busca ações de formação para a docência	Falta de tempo	<p>“[...] falta de tempo, ainda não tive a oportunidade [...]”.(PARTICIPANTE 01 – Bacharel)</p> <p>“[...] era uma questão de tempo, eu trabalhava muito e aí eu não tinha tempo disponível para estar lá fazendo [...]”. (PARTICIPANTE 02 – Bacharel)</p>
Busca ações de formação para a docência	Cursos de Internet	<p>“[...] eu uso muito, alguns métodos que eu vejo no <i>youtube</i> mesmo [...] através de mini cursos de Internet mesmo”. (PARTICIPANTE 03 – Bacharel)</p> <p>“[...] através de sites ou minicursos [...]”. (PARTICIPANTE 07 – Bacharel)</p>
	Leitura	<p>“É... eu busco constantemente a minha formação. Eu tenho é... o hábito de leitura e gosto muito e sou muito instigada pela leitura [...]”. (PARTICIPANTE 04 – Licenciado)</p>
	Cursos, palestras, simpósios	<p>“[...] cursos, palestras, simpósios [...]”. (PARTICIPANTE 05 – Bacharel)</p> <p>“[...] mas eu não tenho, por exemplo, especialização em docência, mas são coisas que eu tenho vontade de fazer, eu sinto a necessidade de fazer”. (PARTICIPANTE 06 – Bacharel/Licenciado)</p> <p>“[...] agora eu quero fazer algo no ensino superior, que eu ainda não tenho. Tem até uma especialização Didática no Ensino Superior não é? É... meu próximo objetivo”. (PARTICIPANTE 08 – Bacharel)</p> <p>“[...] geralmente eu faço especializações, extensões que é algo bem simples [...]”. (PARTICIPANTE 09 – Bacharel/Licenciado)</p> <p>“[...] busco através de estudos, tô sempre estudando, sempre procurando o que há de novo, procurando sempre inovar”. (PARTICIPANTE 10 – Licenciado)</p> <p>“É... eu faço muitos cursinhos e pós-graduação”. (PARTICIPANTE 11 – Bacharel)</p> <p>“[...] Por isso que a minha intenção é focar num... em várias especializações [...]”. (PARTICIPANTE 12 – Bacharel)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

- 3) Existem trocas de experiências sistematizadas ou informais entre você e os demais professores do seu curso e da sua Instituição?

**Quadro 3:** Trocas de experiências docentes

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Troca de experiências informais com os colegas	<p>“Ah... não há. Sinceramente não há. É... o motivo até mesmo porque a gente tem pouco contato aqui dentro da Instituição”. (PARTICIPANTE 03 – Bacharel)</p> <p>“Não. Vou ser bem franca. Não tenho troca de experiência”. (PARTICIPANTE 08 – Bacharel)</p> <p>“[...] mas hoje não vejo, não tem essa troca de experiência, bem... é quase nula. [...]”. (PARTICIPANTE 11 – Bacharel)</p> <p>“Sim, ah... como a gente não tem tempo geralmente acontece por meio de <i>whatsapp</i> mesmo né? (PARTICIPANTE 01 – Bacharel)</p> <p>“Eu acho que existe pouca é... um dos motivos é realmente a disponibilidade de tempo. [...]”. (PARTICIPANTE 02 – Bacharel)</p> <p>“É... poucas trocas de experiências dos professores do curso da Instituição, talvez por eu ficar só um dia ou outros fatores [...]”. (PARTICIPANTE 06 – Bacharel/Licenciado)</p>
Há troca de experiências com os pares	<p>“[...] por a gente estar sempre junto então acaba sendo maior essa troca de experiência, de conhecimento, de informação, de... é bastante. [...]”. (PARTICIPANTE 04 – Licenciado)</p> <p>“Sim, existem sim trocas sim, dentro do nosso quadro de professores. [...]”. (PARTICIPANTE 05 – Bacharel)</p> <p>“Existe sim uma troca de experiência. [...]”. (PARTICIPANTE 07 – Bacharel)</p> <p>“Existe, sempre existe. [...]”. (PARTICIPANTE 10 – Licenciado)</p> <p>“Existe sim por questões dos alunos no caso do meu curso mesmo. [...]”. (PARTICIPANTE 12 – Bacharel)</p>
Não respondeu à questão	<p>Obs.: o PARTICIPANTE 09 –Bacharel/Licenciado não respondeu à questão.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

## 4) O que é Didática para você?

**Quadro 4:** Didática como área de conhecimento e desenvolvimento do trabalho docente

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Foco no ensino e na concepção de transmissão de conteúdo/conhecimento	<p>“Sim. Acho que a Didática é você pegar o conteúdo, você absorver esse conteúdo, você saber passar esse conteúdo pros seus alunos, saber como ministrar, como passar, entendeu? De uma forma bem entendida pra eles né? [...]. Acho que deveria ser em todos os cursos tanto de licenciaturas quanto bacharelados a gente ter essa parte da Didática”. (PARTICIPANTE 01 – Bacharel)</p> <p>“Eu acho que é... é fundamental né? é... eu tenho uma dificuldade em definir um conceito. Eu não sei se é exatamente o correto né? porque é justamente como eu falei, não tenho assim referências de autores. Mas eu acho que a Didática se dá como a forma de você transmitir conhecimento pro aluno, mas não é só você adotar uma metodologia e passar, por exemplo ah... não... ah... minha metodologia é uma metodologia ativa. Eu acho que é a sua postura em sala de aula, a forma como você estabelece a troca com seus alunos, tudo isso eu considero como Didática. [...]”. (PARTICIPANTE 02 – Bacharel)</p> <p>“Sim. É... eu vejo essa questão de Didática como lidar com o aluno, vejo principalmente isso né? [...]eu sinceramente sinto falta de ter ferramentas como poder melhorar o ensino e a aprendizagem desse aluno, passar melhor o conteúdo pra ele. Então é... eu vejo a Didática como isso né? é... essa questão de você saber lidar com o aluno, saber passar o conteúdo realmente de uma forma que o aluno compreenda. Eu vejo ela dessa forma”. (PARTICIPANTE 03 – Bacharel)</p> <p>“Então, a Didática é a arte de ensinar né? [...]”. (PARTICIPANTE 04 – Licenciado)</p> <p>“Compreendo. É... acho que a Didática pra mim é... vem na... no passar o conhecimento de uma forma que eu consiga passar o conhecimento técnico e teórico de uma forma como o nome já diz Didática pra que o aluno possa compreender e absorver aquele conteúdo é... de uma forma mais “sutil” pro entendimento dele né? a gente tem um conhecimento muito técnico ainda mais nas disciplinas que eu aplico que são muito complexas né? E se a gente não tem uma Didática pra que o aluno consiga absorver esse conteúdo, ele sai raso né? Ele fica no... no... não entra né? Acho que a Didática é... é o planejamento, a organização de atividades, de aulas né? de como estabelecer isso pra que o aluno possa fazer o aprendizado, a absorção do conteúdo”. (PARTICIPANTE 06 – Bacharel/Licenciado)</p> <p>“[...] . Pra mim a Didática é a forma que eu ensino os meus alunos né? Seja de usando os métodos mídias ou livros né? Pra mim Didática seria isso”. (PARTICIPANTE 07 – Bacharel)</p> <p>“[...] . A Didática a meu ver no caso talvez seja a forma... a forma que você vai passar a informação pro aluno porque tipo assim, como você trabalha com o aluno, vários alunos, várias pessoas, várias formas de entendimento diferente então você tem que de uma certa forma exemplificar uma Didática que seja genérica, pra que todos entendam né? [...]”. (PARTICIPANTE 12 – Bacharel)</p>

Foco na aprendizagem	<p>“Sim. Didática pra mim eu vejo assim, a maneira de você estar transmitindo as mensagens, transmitindo conhecimento, buscando sempre uma forma que... a pessoa compreenda né? sempre estar fazendo de uma forma diferente, porque se eu sempre sigo aquela mesma forma, vai ter alguém que não vai entender. Então tem que estar sempre buscando maneiras, que é assim, cada um tem uma forma de aprender, tem um tempo, então tem que estar... buscando tentar a... tem que estar entendendo a forma de cada um pra chegar ao nível de todos”. (PARTICIPANTE 10 – Licenciado)</p>
Técnica passar conhecimento	<p>“Mé-to-do. Metodologia. [...]. Então Didática pra mim é essa metodologia de como transmitir o meu conhecimento até o meu aluno e de maneira geral conduzir uma sala de aula né?”. (PARTICIPANTE 08 – Bacharel)</p> <p>“Sim. Ah... eu entendo a Didática sim como extremamente necessária pra... pro professor no desenvolvimento do trabalho dele e Didática eu acredito ser todo o... o mecanismo que utilizamos na sala de aula pra saber passar esse conhecimento pra o aluno”. (PARTICIPANTE 11 – Bacharel)</p> <p>“É... compreendo sim, é... muito importante no processo de desenvolvimento do trabalho docente e a Didática pra mim é a forma como a gente constrói o saber, como a gente monta a... a... a... o formato do processo de... transmitir a informação pros... pros alunos e receber o... as informações dos alunos, o conhecer dos alunos porque o processo docente é um processo de troca né? De... de conhecimento né? a gente ensina e aprende ao mesmo tempo”. (PARTICIPANTE 05 – Bacharel)</p>
Não respondeu à questão	<p>Obs.: o PARTICIPANTE 09 – Bacharel/Licenciado não respondeu à questão.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

## 5) Você se dedica ao estudo pedagógico/didático para o ensino superior?

**Quadro 5:** Estudo didático-pedagógico para o ensino superior

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Por meio de pesquisas na Internet	<p>“[...] eu busco na internet que acho que é o meio mais fácil que a gente tem, mais prático pra poder conseguir alguma coisa [...]”. (PARTICIPANTE 01)</p> <p>“Para o ensino superior, como eu estou começando eu procuro assim... algumas pesquisas né? Eu entro... acesso alguns sites e... e vejo como que é né? Mas não focado 100%, posso colocar que seria meio termo, mais ou menos que como estou começando então a gente tem assim, um pouco de medo talvez né? se vai dá certo, se não vai”. (PARTICIPANTE 07)</p>
Não se dedica aos estudos ou se dedica pouco	<p>“[...] eu considero que eu me dedico pouco [...] às vezes falta um pouco mais tempo pra ler um autor sobre a Pedagogia, sobre a Didática pra gente tá passando isso né?”. (PARTICIPANTE 02)</p> <p>“Não, só da minha disciplina mesmo. Na Didática não, somente na disciplina. Não sei se fui claro. É... eu me preocupo em montar a minha disciplina, a minha aula. Mas, eu não dedico um estudo específico pro ensino”. (PARTICIPANTE 03)</p> <p>“Pouco. Tenho me dedicado pouco. O meu estudo tem sido basicamente em cima das disciplinas que eu tenho desenvolvido. Então se eu tô dando uma disciplina X eu tô estudando sobre aquele conteúdo pra que eu possa aplicar aquele conteúdo. Agora dentro do campo Pedagógico no todo, é... eu tenho me dedicado pouco em forma de cursos extras essas coisas”. (PARTICIPANTE 06)</p> <p>“Ainda não. [...]”. (PARTICIPANTE 08)</p>
Por meio de estudos individuais e cursos de formação	<p>“Então, é... bom primeiro eu me preocupei quando eu iniciei no ensino superior eu me preocupei em saber o que de fato se ensina na Pedagogia porque pra eu me formar... formar professores eu precisava entender bem o que que era realmente a Pedagogia na visão de professor e não de aluno. Aí eu comecei a estudar o que realmente era a Pedagogia. [...]”. (PARTICIPANTE 04)</p> <p>“[...] eu busco é... é... aumentar o meu conhecimento na área de... de Pedagógico e Didático por exemplo eu estou finalizando uma pós-graduação é... em docência do ensino superior é uma forma que eu encontrei de aumentar esse nível de conhecimento”. (PARTICIPANTE 05)</p> <p>“Olha... eu tenho pouco tempo que estou no nível superior, mas eu sempre estou buscando [...] estudando”. (PARTICIPANTE 10)</p> <p>“[...] agora é que eu tô me dedicando por conta de ter começado recentemente. [...] nesses últimos 6 meses que eu tô desempenhando é que eu tô estudando sobre essa Didática [...]”. (PARTICIPANTE 12)</p>
Por meio de planejamento	<p>“Ah... sim. Sim. Por meio de planejamentos né?”. (PARTICIPANTE 11)</p>
Não respondeu à questão	<p>Obs.: o PARTICIPANTE 09 não respondeu à questão.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

## 6) Sua instituição realiza alguma ação formativa relacionadas às políticas de ensino?

**Quadro 6:** Ações formativas realizadas pela IES relacionadas às políticas de ensino

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Desconhece a ocorrência de ações formativas na Instituição	“Olha aqui a gente não tem né? pelo menos eu do tempo que eu tô aqui eu nunca participei né? [...] acho que seria interessante”. (PARTICIPANTE 01)
Conhece e participa de ações formativas na Instituição	<p>“Então ocorre. Ocorre as ações de formação. Eu tento sempre estar participando. [...]”. (PARTICIPANTE 02)</p> <p>“Eu diria que sim até mesmo porque a gente teve alguns encontros esse ano. Ah... mas o grau de comprometimento eu considero muito superficial. [...]”. (PARTICIPANTE 03)</p> <p>“Então, tudo que a Instituição oferece no sentido de fórum pedagógico que contribui para a formação, pra minha formação enquanto docente do ensino superior eu tenho participado. Eu acredito até que eu tenha participado 100% [...]”. (PARTICIPANTE 04)</p> <p>“A Instituição realiza sim [...]. Bem, tendo em vista a minha divisão do processo é... profissional entre trabalho profissional e o trabalho docente, meu comprometimento não é amplo, é um comprometimento restrito”. (PARTICIPANTE 05)</p> <p>“Sim, realiza”. (PARTICIPANTE 06)</p> <p>“Sim realiza. Eu procuro sempre estar presente participando pra procurar aprender mais”. (PARTICIPANTE 10)</p> <p>“Sim ah... a Instituição realiza essas reuniões, palestras, é... seminários, simpósios [...]”. (PARTICIPANTE 11)</p> <p>“É... no caso ela... tem sim no caso essas palestras principalmente, acredito eu poderia ter mais desse... dessas palestras, até mesmo minicursos né? mais voltados pra “n” outros... outras disciplinas por aí...”. (PARTICIPANTE 12)</p>
Não soube responder	<p>“Não sei responder porque entrei na Instituição há 3 meses”. (PARTICIPANTE 07)</p> <p>“Não sei responder porque entrei na Instituição há 3 meses”. (PARTICIPANTE 08)</p> <p>“Não sei responder porque entrei na Instituição há 1 mês”. (PARTICIPANTE 09)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

7) Com relação à sua atividade de ensino, qual ou quais referenciais teóricos/epistemológicos você utiliza no exercício da função docente?

**Quadro7:** Referenciais teóricos/epistemológicos utilizados no exercício da função docente

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Pesquisa em sites de Internet e livros	“[...] os sites relacionados à área da saúde e os livros são as minhas fontes [...]”. (PARTICIPANTE 01)
Não apresenta um referencial teórico	<p>“Essa é uma questão difícil porque é assim como eu falei. Eu não tenho referencial [...]”. (PARTICIPANTE 02)</p> <p>“É... eu, eu realmente eu não tenho uma, um referencial teórico né? da minha prática de ensino não né? [...]”. (PARTICIPANTE 03)</p> <p>“Agora hoje no ensino superior, não [...]”. (PARTICIPANTE 07)</p> <p>“Olha... eu não tenho um teórico como base assim não. [...]”. (PARTICIPANTE 10)</p>
Utiliza autores específicos da sua área de ensino	<p>“É... bom, eu trabalho na linha de formação no curso de Pedagogia na formação docente, na linha de psicologia e na linha de práticas né? Didática mesmo né? Então vamos lá. Na formação eu utilizo muito é... Selma Garrido, Paulo Freire, é... Perrenoud, é... é mais esses aí. Terezinha Rios também trabalhei bastante. Mas Terezinha Rios já entra num lado até da... envolve um pouco a Didática, envolve as dimensões das competências do ensinar e tudo o mais né? Aí na Didática eu trabalho bastante a questão de Libâneo, Cordeiro é... Tardif também, é... deixa eu me lembrar... e na linha da psicologia eu trabalho com as linhas de Piaget, Vygotsky né? é... Freud, tem que falar todos eles né? Bronfenbrenner eu fala de... das etapas lá também né? do ensino, da importância das metodologias também. É isso aí”. (PARTICIPANTE 04)</p> <p>“É... ah... a disciplina que eu desenvolvo nesse semestre é somente anatomia humana. Então na anatomia a gente já tem o campo linear que a gente tem que seguir né? então tem os livros Didáticos como Sobota, Neto e alguns outros que são específicos da anatomia né? então geralmente o conteúdo ele já vem dali e dali a gente desenvolve as outras atividades. É na anatomia não tem... a gente não tem muito pra onde correr”. (PARTICIPANTE 06)</p> <p>“Eu tô lembrando agora de Libâneo [...]”. (PARTICIPANTE 08)</p> <p>“Eu utilizo muito Piaget na parte Pedagógica né? [...]”. (PARTICIPANTE 09)</p> <p>“[...] algumas teorias de Piaget, Vygotsky né? [...]”. (PARTICIPANTE 11)</p> <p>“[...] Agora, hoje por exemplo eu dou uma disciplina que é arquitetura de computadores e nessa disciplina a gente tem como referência é... o livro de Stanley que é de 2002 e o livro de Monteiro que é de 2005, 2007, não estou me lembrando agora certo o ano, mas esses dois são os de base. [...]”. (PARTICIPANTE 12)</p>
Segue referências da IES no PPD	“Bem, a... a minha formação é uma formação técnica né? [...] o material de ensino que a gente é... utiliza é baseado em conhecimento técnico que a própria Instituição sugere. [...]”. (PARTICIPANTE 05)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)