

# Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior

---

## *An innovative educational training as a way to build teaching knowledge in Higher Education*

Kelen dos Santos Junges<sup>1</sup>  
Marilda Aparecida Behrens<sup>2</sup>

### RESUMO

A docência universitária exige, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, que o professor domine os fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica. Com este desafio, este artigo objetiva analisar a formação pedagógica numa perspectiva inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior, com vistas a uma mudança em sua prática. A pesquisa adotou como metodologia a pesquisa-ação, em um programa de formação pedagógica, numa instituição de Ensino Superior pública municipal. O programa ocorreu durante um ano letivo, totalizando dez encontros. Em cada encontro eram discutidos e refletidos temas e situações sugeridos pelos próprios professores universitários envolvidos. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado uma entrevista semiestruturada com dez dos professores participantes do processo formativo. Os dados da pesquisa permitem afirmar que a participação do professor universitário numa formação pedagógica que o leve a refletir, a ter consciência de sua ação e de sua trajetória, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, possibilita a construção de saberes que podem gerar mudanças significativas em sua prática docente em sala de aula.

**DOI:** 10.1590/0104-4060.42282

1 Universidade Estadual do Paraná. União da Vitória, Paraná, Brasil. Campus de União da Vitória. Praça Cel. Amazonas, s/n – Centro. CEP: 84600-000. *E-mail:* prof.kjunges@gmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil. Rua Imaculada Conceição, nº 1155 – Prado Velho. CEP: 80215-901. *E-mail:* marildaab@gmail.com

Considerou-se que a formação proporcionada pela pesquisa-ação levou os professores entrevistados a compreenderem que a docência universitária vai mais além do que dominar conteúdos, englobando competências específicas, saberes de natureza pedagógica e humana.

*Palavras-chave:* docência universitária; formação pedagógica; saberes docentes.

### ABSTRACT

Besides the knowledge of the specific area of training, university teaching demands that the teacher masters the educational foundations of the teaching-learning process, combined with the knowledge of his experience and his scientific production. With this challenge, this article aims to analyze the pedagogical training in an innovative perspective as a way to build teaching knowledge in Higher Education, with a view to a change in its practice. The research methodology adopted was the action-research, in a teacher training program in a municipal public Higher Education institution. The program took place during a school year, totaling ten sessions and at each session themes and situations were suggested, discussed and analyzed by the very professors involved. As data collection instrument, we have used a semi-structured interview with ten of the teachers who participated in the training process. The survey data allow us to state that the participation of the university professors in a teacher training that leads them to reflect, to be aware of their action and their teaching history, to expand their awareness and concepts about teaching, enables them to build knowledge that can generate significant changes in their teaching practice in the classroom. It was considered that the formation provided by the action-research helped the interviewed teachers to understand that university teaching goes further than mastering content, covering specific skills and knowledge of pedagogical and human nature.

*Keywords:* university teaching; teacher training; teaching knowledge.

## Introdução

Na Sociedade do Conhecimento, conforme apontam Morin (2002) e Behrens (2006), o constante processo de mudança e inúmeras inovações provocaram transformações, alterando a forma de a ciência encarar o conhecimento, enfatizando uma nova visão de mundo, de homem e de sociedade. Os exageros

de informações geradas e produzidas a cada segundo e a disponibilização desses conhecimentos na rede digital e na literatura para acesso de todos, incluindo os alunos, desafiam a universidade a adquirir competência para formar alunos, jovens adultos ou adultos, com um conjunto de conhecimentos científicos, profissionais, tecnológicos, culturais e sociais que lhes permitam viver responsabilmente em sociedade e atuar com cidadania no mundo do trabalho.

O mundo do trabalho, com a variedade de profissões, conforme Esteves (2010, p. 47), precisa dos profissionais “[...] muito mais do que o cumprimento de rotinas de aplicação do saber, é a capacidade revelada na ação para resolver problemas complexos que não raro demandam uma postura investigativa na busca de soluções originais.”

Essa é uma nova necessidade social, que implica uma atualização constante de conhecimentos e a permanente evolução dos processos de produção e do trabalho, e que espera a formação de profissionais que correspondam a essas necessidades atuais do mercado, como expressa a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. (UNESCO, 1999).

A expansão do número de alunos que chegam atualmente à universidade é um fator determinante na reorganização das instituições de Ensino Superior. Além da ampliação do número de vagas para o acesso à Educação Superior, os professores, hoje, conforme Esteves (2010), estão em sala de aula, em frente a estudantes com uma formação anterior mais variada, com diferentes interesses, com objetivos e projetos de vida diversos, provenientes de classes sociais e culturais heterogêneas, que se preocupam, muitas vezes, apenas com o diploma e não com a aprendizagem.

Fica evidente que a Universidade em sua completude, incluindo os professores, precisa preparar-se e adaptar-se a essa nova realidade. Isso requer um novo perfil profissional dos docentes do Ensino Superior, demandando, além do conhecimento científico da área em que atuam, uma nova concepção paradigmática na docência advinda do movimento da Ciência e da Educação (Paradigma Inovador)<sup>3</sup>, o que exige um repensar sobre a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a construção de novos saberes no desenvolvimento de sua profissionalidade.

3 A perspectiva inovadora é fundamentada no Paradigma Inovador ou Paradigma da Complexidade (CAPRA, 2010; MORIN, 2002, BEHRENS, 2006), que se refere a uma nova concepção de ciência e de mundo trazidas pela Sociedade do Conhecimento e pelas inovações tecnológicas, que altera a forma de se encarar a educação. Nessa concepção, o professor é entendido como um agente social, o aluno como cidadão crítico e a instituição educativa como campo de produção de conhecimento, que é algo dinâmico.

Nesse sentido, este texto<sup>4</sup> objetiva analisar a formação pedagógica numa perspectiva inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior, com vistas a uma mudança em sua prática. Para tanto, organizou-se numa instituição de Ensino Superior pública municipal um programa de formação pedagógica, denominado de Grupo Docência em Reflexão (GDR), composto por 32 professores universitários. Adotou-se como metodologia de investigação a pesquisa-ação e como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com dez dos professores participantes do processo formativo.

Considera-se que a formação proporcionada pela pesquisa-ação levou os professores entrevistados a compreenderem que a docência universitária vai bem mais além do que dominar conteúdos, englobando competências específicas, saberes de natureza pedagógica e humana que incidem em mudanças em suas práticas, principalmente em relação à articulação entre a teoria e a prática, ao planejamento e à seleção da metodologia adequada e atenção ao relacionamento com os alunos.

## **Os saberes docentes e a docência universitária**

Para exercer a docência, é um consenso entre diversos autores<sup>5</sup>, como Behrens (2006, 2009), Morosini (2006), Pimenta (2000) e Tardif (2008), de que o professor necessita construir um conjunto de saberes e de conhecimentos específicos para desempenhar sua função como profissional da educação. Afinal, como salienta Cunha (2010, p. 51), “[...] não há profissão sem saberes e conhecimentos próprios e esses têm de ter um reconhecimento social e institucional para sua legitimação. Se a docência é uma profissão, há de ter uma base de conhecimentos que a legitime”.

Destacam-se nessas pesquisas os trabalhos de Pimenta (2000) e Tardif (2008, 2009), que apresentam os saberes em, pelo menos, quatro dimensões.

As dimensões dos saberes que os professores mobilizam/necessitam para a sua atuação docente, conforme Tardif (2008), envolvem: saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Conforme o autor, os saberes de formação profissional

4 O presente texto faz parte de uma pesquisa de tese desenvolvida e organizada pelas autoras. (JUNGES, 2013).

5 Embora parte desses estudos tenha sido realizada com foco no âmbito da docência do ensino em geral, eles têm servido de apoio para se referenciar aos saberes necessários à docência universitária.

são os conhecimentos ligados às ciências da educação, desde teorias a métodos pedagógicos, que fornecem o arcabouço ideológico à profissão, sendo plurais e heterogêneos. São transmitidos pelas instituições de formação de professores e a articulação dessas ciências com a prática estabelece-se por meio da formação inicial ou continuada.

Os saberes pedagógicos, segundo Pimenta (2000), são aqueles que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamentam sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da instituição educativa onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Os saberes disciplinares, de acordo com Tardif (2008), são oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas oferecidas por ela. São os conhecimentos disponíveis na sociedade e que são transmitidos nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Semelhante ao saber do conhecimento proposto por Pimenta (2000), os saberes disciplinares referem-se ao conhecimento construído a respeito da área na qual o professor leciona, bem como incentivam a produção de conhecimento.

Os saberes curriculares, explicitados por Tardif (2008), correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados por ela da cultura erudita, na forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes experienciais, identificados por Tardif, ou saberes da experiência, como denomina Pimenta (2000), referem-se a saberes que os professores desenvolvem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio. Emergem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência, na forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Para os autores, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, em contato com seus colegas de trabalho, com os textos produzidos por outros educadores. Por isso destaca-se a importância, para a formação dos professores, dos processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa na prática.

Em suas obras, Tardif (2008, 2009) defende que o fundamento do saber profissional docente é a experiência de trabalho. Na ótica do autor, “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” (TARDIF, 2008, p. 21).

A experiência docente, desde que refletida, amplia e refina os conhecimentos advindos da teoria. Percebe-se que os saberes necessários à docência provêm de diversas fontes e desenvolvem-se no âmbito de uma carreira. Tardif (2008) afirma que o saber do professor está relacionado com a identidade dele, com sua experiência de vida, com sua experiência profissional, com suas relações com os alunos e outros atores da escola, com os fatores que influenciaram todas essas atuações.

O saber dos professores, segundo Tardif (2008, p. 16) “[...] depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores.” Por isso, os saberes são construídos pelos professores no decorrer de seu desenvolvimento profissional.

Com esse mesmo princípio, Nóvoa (2009) destaca que o “bom” professor necessita possuir cinco “disposições”, ou seja, deve conquistar cinco competências que são básicas para exercer a docência: conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe e compromisso social.

O professor precisa ter conhecimento pleno do conteúdo que leciona, segundo Nóvoa (2009), para conduzir os alunos à aprendizagem, bem como deve conhecer a cultura de sua profissão, compreendendo os sentidos da instituição escolar onde atua, da sua profissão e procurar aprender com seus pares.

Quanto ao tato pedagógico, o autor explica que o professor precisa saber como ensinar, estabelecendo relações e comunicando-se com os alunos. Também denota a importância de o professor integrar-se aos projetos educativos da escola, de forma coletiva e colaborativa. Com relação ao compromisso social, o professor precisa inserir-se na comunidade escolar, comunicar-se com ela, intervindo no espaço público da educação. Por isso, Nóvoa (1995, p. 26) propõe que “[...] o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.”

Entende-se que os processos de formação e de produção de saberes são complementares, pois, como afirma Tardif (2008), atuar num espaço pedagógico exige conviver com o fenômeno educativo em constante transformação. Os saberes específicos da área de atuação mudam, os conhecimentos pedagógicos necessitam ser revistos e modificados em função da dinâmica social e histórica.

O docente, além de se apropriar de um conjunto de pressupostos como referência norteadora de sua prática, precisa saber lidar com um cotidiano complexo e dinâmico. Assim sendo, “[...] o saber e o fazer pedagógico precisa contemplar um processo que sustente e possibilite criar e produzir conhecimento no mundo em constante mudança.” (BEHRENS, 2009, p. 185).

Portanto, acredita-se que os cursos de formação de professores precisam articular e equilibrar os conhecimentos produzidos pela universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana, ou seja, a conjugação da teoria e da prática. Para Nóvoa (1995, p. 26), “[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.” Assim, também Tardif (2009) salienta que não se pode formar um docente, se não se levar em conta os saberes que estão na base da profissão e, principalmente, do trabalho em classe.

Nesse sentido, o professor necessita conhecer em profundidade a matéria, o conteúdo que ensina e sua relação num contexto amplo do curso e da instituição na qual está inserido, bem como, possuir conhecimentos relativos à educação e desenvolver um saber baseado na reflexão sobre sua experiência cotidiana com os alunos, ou seja, neste trabalho será entendido como um saber pedagógico. Por isso, na prática pedagógica, esses saberes se entrelaçam e se complementam.

Esse conjunto de saberes forma o conhecimento profissional dos professores, que compõe o que autores como Bazzo (2007), Cunha (2007), Rodrigues (2006), Roldão (2005, 2010) denominam de profissionalidade docente, no sentido da profissão em ação, em processo, dinâmica e em consonância com o contexto histórico no qual se insere.

A profissionalidade docente, segundo Rodrigues (2006, p. 21), é o “[...] resultado do processo de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conhecimentos e das capacidades necessários ao desempenho profissional [...]”. Consoante com essa concepção da autora, Gimeno Sacristán (1995) compreende a profissionalidade como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atitudes, atuações, habilidades, conhecimentos e valores que compõem o específico de ser professor. Ou seja, é um conjunto de saberes e de saber-fazer a docência que compõem o conhecimento profissional docente.

O conhecimento profissional engloba, na concepção de Marcelo García e Vaillant (2009), conhecer em profundidade os conteúdos a serem ensinados, conhecer os alunos (sua cultura, interesses, entre outros), conhecer sobre o ensino e o que dele é inerente. Isto é, um conhecimento em constante construção, que articula o saber curricular, o saber disciplinar, o saber pedagógico e o saber da experiência. A esse respeito, Esteves (2010) expõe que o conhecimento profissional não está restrito ao conhecimento produzido pelas investigações, mas abrange também os conhecimentos procedimentais, as experiências, os saberes provenientes da prática, as destrezas e o saber-fazer.

Nesse viés, entende-se que o “saber ensinar” é algo específico da profissionalidade docente, pois mesmo outros profissionais que dominem o mesmo conteúdo podem não saber fazer com que alguém o aprenda. A profissionalidade

docente faz com que um saber possa ser aprendido por meio do ensino, isso requer um conhecimento pedagógico.

No Ensino Superior, além da face da docência e do conhecimento pedagógico que ela exige, também há a face da investigação que compõe a profissionalidade do professor universitário. Roldão (2005) aponta que além da docência, o professor universitário também tem o papel de produtor de conhecimento por meio da investigação (às vezes em detrimento da docência, como já explicitado neste trabalho) e essa face é que o distingue dos professores dos demais níveis de ensino.

Embora seja um conceito ainda em construção, como a própria pedagogia universitária, na profissionalidade da docência no Ensino Superior, percebe-se que o ideal é que os saberes docentes, como os apontados por Tardif (2008) e Pimenta (2000), caminhassem integrados aos saberes do “pesquisador”, de forma que o professor pudesse estudar, pesquisar e produzir conhecimentos (também) sobre sua própria prática pedagógica e que, ao fazer sua pesquisa, também ensinasse aos alunos, transformando as pesquisas em matéria de ensino. O que se espera é que a competência de pesquisar e a de ensinar não excluam uma à outra, mas que se potencializem.

Essa percepção da profissionalidade docente universitária supera a visão de “quem sabe, sabe ensinar” e de que “um bom pesquisador é um bom professor”, destacando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a importância do conhecimento pedagógico nesse nível de ensino.

Aproximando-se ao conceito de profissionalidade apresentado, Bolzan e Isaia (2006) e Isaia e Bolzan (2007), ao estudarem a aprendizagem da docência no Ensino Superior, propõem o conceito de professoralidade. Para as autoras, a professoralidade implica não somente no domínio dos saberes já explicitado no conceito de profissionalidade, mas inclui as atitudes e os valores do professor como pessoa e profissional, que se constituem ao longo de seus percursos formativos, pessoais e profissionais.

A partir desse princípio, compreende-se que, para construir sua profissionalidade, o professor baseia-se em saberes provenientes da prática e da teoria, construídas no dia a dia da profissão, durante o seu desenvolvimento profissional. Não há resignificação da prática sem a teoria e vice-versa, ambas dão sustentação à profissionalidade e à formação docente.

Tomando como base esse princípio e tendo como pressuposto que não há uma preparação prévia (formação inicial específica) para ingressar como professor no Ensino Superior, entende-se que a formação pedagógica num processo continuado é um meio imprescindível para a construção da profissionalidade docente e de seu desenvolvimento profissional.



## **Delineamento da pesquisa: o desenvolvimento da formação pedagógica no Ensino Superior e os saberes docentes construídos**

Para se atingir o objetivo proposto foi organizado um programa de formação pedagógica de professores universitários numa perspectiva reflexiva numa instituição pública municipal.

Adotou-se como viés metodológico a pesquisa-ação, que contou com quatro fases, conforme a orientação de Dionne (2007). A primeira fase foi a de realizar um diagnóstico inicial por meio de um questionário estruturado, a fim de identificar os interesses e as expectativas dos professores da instituição, *locus* da pesquisa, em participar de um programa de formação pedagógica.

A segunda fase da pesquisa-ação tratou de organizar a proposta formativa e de constituir o grupo de professores participantes, denominado de Grupo Docência em Reflexão (GDR). Sendo assim, o programa foi constituído por um grupo de 32 professores universitários, com perfil diversificado em relação à área de formação, tempo de docência no Ensino Superior e idade.

A terceira fase da pesquisa-ação foi a realização da formação pedagógica propriamente dita, que ocorreu durante um ano letivo, aos sábados pela manhã, uma vez ao mês, totalizando dez encontros, intercalados com atividades *on-line*. Cada encontro presencial teve um eixo temático para discussão (sugeridos pelos próprios participantes), sendo eles: novos paradigmas na docência universitária; o aluno universitário; relação professor e aluno; ser professor universitário; saberes docentes; ética profissional docente e a Pedagogia de Paulo Freire; ser professor reflexivo e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A dinamização dos encontros contou com atividades diversificadas, baseadas no paradigma inovador, tais como estudo de textos, dinâmicas de grupo, relatos e troca de experiências, palestras, análise de filmes, privilegiando a dimensão pessoal de cada professor e a dimensão coletiva da ação docente, tendo sempre como eixo norteador a reflexão e a prática pedagógica dos participantes. No intuito de oportunizar aos participantes observarem seu cotidiano em sala de aula e refletirem sobre sua prática docente, ao mesmo tempo em que o processo formativo ocorria, os professores eram desafiados a relatar no Encontro seguinte alguma experiência realizada em sala de aula relativa ao tema discutido no Encontro anterior, num verdadeiro processo de reflexão, ação e reflexão.

A quarta fase da pesquisa-ação constituiu-se na avaliação do processo formativo que foi constante tanto pela pesquisadora como pelos professores participantes, incluindo as reflexões realizadas pelo grupo. Ao final do programa formativo os professores participantes foram desafiados, por meio de uma

entrevista semiestruturada, a analisarem sua prática pedagógica inicial (antes da formação pedagógica) e atual (depois da formação pedagógica). Neste texto, devido ao seu objetivo, serão destacados apenas os dados relacionados à construção de saberes docentes vinculados a mudanças na prática dos participantes entrevistados. Foram selecionados para as entrevistas somente os professores participantes que estiveram presentes em todos os Encontros, num total de dez.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos, cada professor entrevistado recebeu a sigla “P” e um número de 1 a 10. Da análise dos dados, foram destacados elementos que colaborassem no cumprimento do objetivo deste texto, nesse caso, a formação pedagógica e a construção de saberes na mudança da prática docente. Os relatos dos participantes foram transcritos no texto com formatação diferenciada para distingui-los de citações da literatura consultada.

A pesquisa-ação durante o processo de formação pedagógica continuada permitiu aos participantes perceber o papel da docência e sua profissionalidade, refletir sobre os principais saberes no âmbito pedagógico e, assim, a partir das contribuições emergiram as seguintes categorias de análise: a articulação entre teoria e prática, o planejamento e a metodologia das aulas e o relacionamento do professor com os alunos.

O saber ensinar é algo particular da profissionalidade docente, que confere ao profissional uma característica própria, uma identidade. Todas as profissões possuem um *corpus* de saberes que lhe são singulares, mas, também, saber ensinar esses conteúdos de forma que sejam realmente aprendidos pertence à docência. A esse respeito, o Professor 8 afirma que: *“Agora eu me sinto mais professora, antes era mais Engenheira.”* (P8).

Na fala do sujeito P8, acima, pode-se entender que os saberes trabalhados e aprendidos na formação continuada lhe permitiram se identificar mais com a docência e é esse o conhecimento que difere o professor dos demais profissionais, como explicam os autores já citados na seção anterior.

Ao ingressar na docência no Ensino Superior, o profissional proveniente de um curso de Bacharelado lança mão, em sala de aula, das experiências que vivenciou como aluno e de suas representações do que é ser professor. Com o tempo, Anastasiou (2011, p. 65) comenta que o professor percebe que “[...] lhe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que muitas vezes não foram objeto de estudo e sistematização em seus percursos anteriores.”

Assim, o engajamento em experiências de formação continuada específicas para a docência torna-se um meio de desconstruir crenças anteriores, para adquirir novos saberes e conhecimentos do campo educacional, ou seja, para construir uma profissionalidade para atuar como docente universitário. Nessa perspectiva, a formação continuada, num primeiro momento, passa a ser, na verdade, a formação inicial do professor universitário.

A percepção da articulação entre teoria e prática se deu, principalmente, a partir do trabalho no grupo com os referenciais teóricos utilizados. A respeito dos textos indicados, pode-se perceber sua importância nos relatos dos participantes a seguir:

*Os textos usados foram fáceis de ler e entender, contribuíram também, vieram a complementar nossa prática, porque às vezes a gente fica um pouco perdido por causa do dia a dia, aquela correria toda e a gente fica sem um respaldo teórico específico e se baseia somente no que é da nossa disciplina e esquece um pouco do lado didático, pedagógico. (P4).*

*[...] os textos achei muito produtivos porque eu venho de área bem técnica, então nunca tinha lido mais a fundo, então achei bem proveitoso. (P6).*

O trabalho com o embasamento teórico propiciou a familiarização ou aprofundamento do tema abordado por um professor convidado ou como leitura e discussão em grupos. Em todas as situações de estudo, buscou-se uma aproximação ou exemplificação do que estava sendo discutido no texto com a prática diária da sala de aula dos professores participantes, num sentido de ir e vir, pois, de acordo com Anastasiou (2011), uma das bases teóricas da pedagogia universitária é partir da prática social dos envolvidos como sujeitos adultos, problematizá-la, aproximá-la da teoria produzida a respeito, retomando-a e analisando-a. A fala do sujeito Professor 5 revela a importância dessa articulação entre teoria e prática nos Encontros:

*E o que foi muito interessante foi de poder embasar a nossa prática na teoria, como a do aluno também, aí partir para a prática, mas também essa prática ter uma troca com os pares, senão fica muito isolado e perde a graça. (P5).*

No relato do Professor 5, a respeito da dimensão teórica da formação pedagógica, confirma-se a opinião de Alarcão (1996, p. 178), de que “[...] mais importante do que recordar conceitos foi entender sua função... por vezes ficamos com a ideia do que as ‘coisas’ são e não pensamos com clareza na utilidade das mesmas.” Nesse contexto, a utilidade não é num sentido utilitarista, pragmatista,

mas num sentido de confrontação e entendimento do vivido com o objetivo de recriá-la, inová-la, a partir do conhecimento produzido a respeito, num estreitamento do pensar e agir, da teoria e da experiência/prática.

Ainda em relação à articulação teoria e prática, a dinamização interna dos encontros que sobressaiu nas entrevistas também foi pensada a partir de uma visão complexa da educação no Ensino Superior, adotando uma sistemática e incluindo atividades que pudessem servir como exemplo aos professores de uma prática pedagógica baseada num paradigma inovador, pois como argumenta Behrens (2006, p. 49), “[...] o sucesso ou o fracasso da transposição de um curso para a prática pedagógica do professor envolve a criação de uma proposta que possa servir de experiência vivenciada e ser aproveitada na atuação como docente.”

Nessa questão, procurou-se apresentar aos professores uma “simetria” entre o discurso do que se exige de um professor no paradigma inovador e a formação oferecida, como orienta Marcelo García (1999), quando relaciona os princípios da formação de professores. Ou seja, buscou-se organizar a formação pedagógica continuada, de uma forma inovadora, coerente com o que se pretendia que os professores envolvidos desenvolvessem posteriormente em suas práticas, com seus alunos.

Quanto ao planejamento e metodologia adotada para o ensino dos conteúdos, os professores relataram que:

*Agora não, eu tenho preparado aulas intercalando os slides com algum texto, com algum vídeo. Então, interrompe-se aquela monotonia da aula, acho que assim rende bem mais a aula. Com o curso percebi que eu precisava reavaliar a minha metodologia. (P7).*

*Houve mudanças, eu era mais teórica, agora envolvo mais situações dinâmicas, isso foi nítido. Em relação à avaliação já melhorou também, essas mudanças trouxeram somente benefícios. (P8).*

*Então, toda essa reflexão me ajudou a procurar a fazer uma aula melhor, uma aula que o aluno goste. Em momento algum escutei algum um aluno falando pra mim assim: “professora, de novo esses PowerPoint?” Eu não tive esse comentário esse semestre! (P6).*

Observa-se que os sujeitos perceberam que é necessário que o planejamento e a própria aula em si sejam flexíveis, abertos a sugestões e adaptações, incluindo a criatividade, o dinamismo e a organização. Nota-se que os sujeitos deixaram suas aulas mais interativas, contextualizadas, e passaram a compreendê-las como um espaço contínuo de aprendizagem, transpondo uma concepção conservadora do ensino na universidade baseada no escute, leia, decore e repita, visualizando uma nova forma de trabalhar com os conteúdos e com o conhecimento. Os depoimentos deixam claro que os saberes construídos no âmbito da organização didática, do ensinar e aprender, incitaram mudanças efetivadas pelos professores em suas práticas em relação à metodologia adotada e à organização da aula.

Esse novo entendimento do professor sobre o processo de ensinar e aprender revela a importância do envolvimento do docente “[...] em espaços nos quais ele é formalmente o sujeito aprendiz, tendo a oportunidade de eleger, com outros colegas, elementos de sua prática para reflexão, com ela dialogando.” (CORRÊA et al., 2011, p. 93).

Para tanto, uma prática inovadora também exige que os professores universitários adquiram saberes curriculares e disciplinares, como salientam Pimenta (2000) e Tardif (2008), que inclui o conhecimento do projeto da instituição, de seu curso e de sua disciplina, numa visão de interligação. Isso implica um trabalho coletivo de todo o quadro docente, de maneira a transpor os limites das disciplinas divididas cartesianamente, atuando de forma interdisciplinar, com métodos globalizados, trabalhando com seminários, projetos, conteúdos contextualizados, com uma avaliação formativa, por portfólio, entre outros. Um dos entrevistados demonstra um saber com uma visão inovadora quando comenta que:

*Essa relação que antes, talvez, eu não tivesse muito, esta ideia da interdisciplinaridade, que é você trabalhar, tentar conversar com outros professores do curso o quê que cada um está trabalhando, o que cada um pode utilizar dentro da matéria um do outro, ou colaborar [...]. Porque, às vezes, o aluno precisa entender isso, que não é tudo separado, é tudo junto, é uma coisa só, é uma formação. (P1).*

Sobre o relacionamento com os alunos, os professores entrevistados perceberam que, ao estabelecer uma aproximação com os alunos, estes passaram a demonstrar mais interesse, a aula fluía com mais tranquilidade e, aos poucos, conquistavam a sua confiança e o seu comprometimento. Com esse entendimen-

to, modificaram sua maneira de agir e se relacionar com os discentes, diminuindo a distância criada entre um e outro:

*Bem, me aproximei mais dos alunos, mudei algumas metodologias, as quais facilitaram o entendimento deles porque, talvez, eu estivesse bem mais voltada para a teoria e aí o aluno fica sentado, enquanto estou falando, estão só ouvindo e é como se só eu estivesse atuando, agora passaram a interagir mais, houve uma aproximação não só pessoal, mas professor e aluno. (P8).*

*Eu acho que uma coisa que eu percebi, que depois do curso eu consegui me relacionar melhor com os alunos. Eu tinha muita insegurança por causa mesmo da idade e de ser recém-formada. Então, eu entrava na sala e não conseguia delimitar bem meu papel como professora e acho que essa insegurança afastava ainda mais os alunos, porque abria espaço para que eles criticassem, esse tipo de inconveniência. E com o curso deu para refletir a respeito de você ter contato com o aluno, tentar conquistá-lo, de trazê-lo pra perto de você ao invés de afastá-lo. (P7).*

Constata-se que o estreitamento das relações propicia um processo de confiança mútua, de respeito e companheirismo entre professores e alunos, rompendo com situações individualistas, autoritárias e centralizadoras.

Para além da relação professor e alunos, também se destaca a interação entre os participantes do GDR. A exposição da opinião dos professores, a discussão das temáticas, a troca de experiências revelaram as crenças dos professores em relação à docência, seus sucessos, suas dificuldades e suas dúvidas, proporcionando o autoconhecimento e o conhecimento do coletivo do grupo. Cada fala ou depoimento tornou-se, então, “[...] um presente, no sentido de ser doado ao grupo e no sentido de significar a percepção de um momento.” (ANASTASIOU, 2011, p. 71).

Ainda, sobre a interação dos professores, ao participar de um processo formativo baseado numa pesquisa-ação, Elliott (2010) escreve que

[...] quanto maior for a comunicação entre os profissionais sobre o que foi aprendido por cada um, mais se incrementará e enriquecerá a bagagem comum de conhecimentos profissionais. E quanto mais se desenvolve esta bagagem comum, em resposta aos contextos em transformação da

atuação profissional, maior será a capacidade dos profissionais concretos para diagnosticar as situações problemáticas que encontrem e para respondê-las adequadamente. (ELLIOTT, 2010, p. 93).

Na opinião dos entrevistados, a experiência vivida no GDR confirma essa afirmação do autor. À medida que os professores discutem sobre seus princípios, suas práticas e percepções docentes, amadurecem conceitos, aprofundam conhecimentos e ampliam seus horizontes em relação ao exercício docente no Ensino Superior, abrindo caminho para a investigação e reflexão sobre a própria prática, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Nesse caminho, o professor tornou-se formador e também formando, como recomenda Nóvoa (2002).

Nesses termos, o programa de formação pode proporcionar o contato com novas ferramentas, novos conceitos e fazer aflorar projetos que, depois de percebidos como úteis, se tornarão necessidades e influenciarão diretamente na prática pedagógica dos professores, como relata o Professor 8:

*Porque se ninguém sinaliza, se ninguém mostra que isso está daquela ou dessa forma, a pessoa sempre vai achar que está certa, porque só tem aquele horizonte, então se é oferecido para aquelas pessoas situações que isso é assim etc. ela consegue refletir, mas se não é oferecida, é como se a pessoa sempre estivesse certa e não necessariamente, aí fica difícil enxergar outras coisas. (P8).*

Entende-se, então, que somente ao perceber que o exercício docente precisa de saberes específicos, que ao propor novas ferramentas e alternativas de trabalho pode trazer benefícios para o seu ensino e, possivelmente, melhorar o desempenho dos alunos, é que o professor deixa de lado a resistência, mergulha e se deixa envolver nesse novo campo de conhecimento até então desvalorizado porque lhe era estranho e desconhecido.

A partir disso, os saberes específicos da docência se tornam necessários ao professor, que reconhece sua importância e inicia um processo de aprendizagem, sendo invadido por um prazer de aprender, por um desejo de inovar, de constituir sua profissionalidade.

## Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação pedagógica numa perspectiva inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior, com vistas a uma mudança em sua prática. Os dados da pesquisa permitem afirmar que a participação do professor universitário numa formação pedagógica continuada que o leve a refletir, a ter consciência de sua ação e de sua trajetória, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, que proporciona a percepção da viabilidade de melhoria em seu ensino, possibilita a construção de saberes que podem gerar mudanças significativas em sua prática docente em sala de aula, como as apontadas pelos professores pesquisados em relação à articulação entre a teoria e a prática, ao planejamento e à seleção da metodologia adequada e atenção ao relacionamento com os alunos. Como explica Zabalza (2004), participar de um curso de formação não torna um professor universitário mais competente, mas lhe fornece instrumentos para isso.

Nesse sentido, a formação proporcionada pela pesquisa-ação levou os professores entrevistados a compreenderem que a docência universitária vai bem mais além do que dominar conteúdos, englobando competências específicas, saberes de natureza pedagógica e humana.

O exercício da docência universitária prima que o professor não recorra apenas a saberes experienciais ou disciplinares, mas que considere também os fundamentos teóricos e pedagógicos específicos da complexidade que envolve o exercício docente. Para tanto, é necessário que as instituições além de investirem na titulação de seus professores em programas *stricto sensu*, promovam ações de formação continuada, a fim de unir esses dois campos de formação, já que não existe, formal e oficialmente no país, uma formação inicial específica para a docência no Ensino Superior, como acontece com a Educação Básica.

No entanto, é necessário que este seja um processo que tenha uma sequência articulada num sentido contínuo, descartando iniciativas fragmentadas e descontextualizadas de “capacitação”. O sentido pretendido na formação proposta é o de formação continuada como, por exemplo, o exposto por Rodrigues (2006), que, além de oferecer a aprendizagem de novos conhecimentos, exige a interiorização, o envolvimento pessoal do formando em todo o processo, conduzindo a uma apropriação individual e coletiva de saberes, gerando uma mudança de atitude e de prática, colaborando para o seu próprio desenvolvimento profissional.



## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.
- BAZZO, V. L. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10862>> Acesso em: 01 abr. 2012.
- BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BEHRENS, M. A. Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida: o saber e o fazer pedagógico dos professores. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 177-192.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na Educação Superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/44>>. Acesso em: 29 out. 2014.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- CORRÊA, A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.
- CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007.
- CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010. p. 45-57.
- DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. Série Pesquisa.
- ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no Ensino Superior. In: LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIEE/Livpsiv, 2010. p. 45-61.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a Educação Superior. In: CUNHA, M. I. da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 161-177.

JUNGES, K. dos S. *Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora*. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MOROSINI, M. C. Saberes docentes. In: ISAIA, S. M. de A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Professor da Educação Superior*. MOROSINI, M. C. (Ed.). *Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário*. Brasília: Inep, 2006. v. 2.

NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.

RODRIGUES, Â. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação, 2006.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, São Paulo, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, M. do C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. O que é saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Tendências da Educação Superior para o século XXI*. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998, Paris). Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

ZABALZA, M. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Texto recebido em 27 de julho de 2015.

Texto aprovado em 13 de dezembro de 2015.

