



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS**

Géssika Mendes Vieira – Universidade Federal de Uberlândia  
Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia  
Naiara Sousa Vilela - Núcleo de Gestão Pedagógica (NGPC) (SEE/MG)  
Patrícia de Sousa Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia  
Anair Araújo de Freitas Silva - Universidade Federal de Uberlândia  
Vanessa T. Bueno Campos - Universidade Federal de Uberlândia  
Fernanda Quaresma Silva – Universidade Federal de Uberlândia

### **RESUMO**

A formação e o desenvolvimento profissional docente na educação superior é uma discussão urgente que atravessa as instituições, a prática docente e as aprendizagens dos estudantes. Este painel reúne três pesquisas sobre essa temática. A primeira, “Estado da Questão: Em Foco a Pesquisa-Ação Colaborativa como Potência Formativa na Pós-Graduação em Educação (2012-2022)”, analisou 34 estudos de programas de pós-graduação que utilizaram a pesquisa-ação colaborativa entre 2012 e 2022. A pesquisa-ação destacou-se como ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional docente, promovendo um processo formativo dialógico e emancipatório. A segunda pesquisa, “A Relação Dialética entre a Formação e o Desenvolvimento Profissional: Construindo a Identidade e Profissionalidade na Educação Superior”, apresentou reflexões sobre a identidade e profissionalidade docente nas Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil. Realizada entre 2010 e 2023, destacou a necessidade de políticas públicas que promovam ações formativas sustentadas na ética e na resistência, integrando conhecimentos didático-pedagógicos e superando a dicotomia teoria-prática. A última investigação, “Contextos de Aprendizado da Docência Universitária: Um Estudo nos Cursos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação”, investigou o aprendizado da docência de professores bacharéis na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Constatou-se que os saberes docentes são predominantemente construídos na experiência, destacando a escassez de formação pedagógica formal. Os resultados dessas pesquisas indicam que o envolvimento de docentes em processos formativos que potencializem reflexões críticas sobre suas práticas auxilia na organização do trabalho pedagógico, na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Ensino superior, Pesquisa-ação.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **ESTADO DA QUESTÃO: EM FOCO A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COMO POTÊNCIA FORMATIVA NA PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2012-2022)**

Géssika Mendes Vieira - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Geovana Ferreira Melo - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Naiara Sousa Vilela - Núcleo de Gestão Pedagógica (NGPC) da Secretária do Estado de  
Minas Gerais (SEE/MG)

Apoio: CAPES e FAPEMIG

### **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo investigar as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, entre os anos de 2012 a 2022, que adotam a pesquisa-ação colaborativa e crítico-colaborativa. Partimos do pressuposto que esse tipo de pesquisa tem por finalidade produzir transformações nos contextos pesquisados, portanto, o propósito foi identificar nessas pesquisas sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores. Por meio da elaboração do Estado da questão foram consultadas plataformas como SciELO, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e Banco de Teses e Dissertações da UFU. A partir da seleção de 34 estudos identificados como pesquisa-ação colaborativa, observou-se que a maioria deles foram produzidos na região sudeste do país; 10 estudos explicitaram o materialismo histórico-dialético como matriz epistemológica prioritária, enquanto nas demais pesquisas pode-se identificar a prevalência do referido método em seus referenciais teóricos. Concluímos que a pesquisa-ação colaborativa pode ser considerada como potência formativa, tanto para pesquisadores, quanto para professores que, ao participarem destas pesquisas constroem processos formativos que integram saberes e experiências. Nesse movimento, os professores tornam-se investigadores da própria prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa-ação colaborativa é, portanto, uma abordagem essencial para a formação docente e para a transformação dos espaços educacionais, uma vez que se pauta por práticas colaborativas, democráticas, dialógicas, crítico-reflexivas e emancipatórias.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação colaborativa, Educação superior, Formação de professores, Estado da Questão.

### **INTRODUÇÃO**

A pesquisa-ação destaca-se por evidenciar processos investigativos com o objetivo de transformar a realidade educacional (Ibiapina, 2008). Por meio de uma atividade conjunta entre pesquisadores e professores e com a finalidade de produzir realidades emancipatórias, essa abordagem promove mudanças em ambientes educacionais, uma vez que problematiza questões que já foram investigadas, refletidas e reelaboradas, fomentando, assim, um diálogo horizontal entre professores e pesquisadores. Em outras palavras, a pesquisa-ação busca “investigar a própria ação educativa, intervindo nela” (Ibiapina, 2008, p. 11). Para isso, o diálogo entre

professores e pesquisadores faz-se necessário, já que os permite uma visão crítica do que fazer em relação às situações educacionais.

Com o propósito de descrever e detalhar as compreensões acerca das produções acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que adotam abordagens colaborativas e crítico-colaborativas, apresentamos um Estado da questão<sup>1</sup> que delinea o panorama dessas produções na última década (2012-2022), a partir da pesquisa-ação.

## METODOLOGIA

Optamos metodologicamente pelo “Estado da questão” devido à sua configuração abrangente e aprofundada que ultrapassa o mero mapeamento das produções acadêmicas, tendo em vista que essa proposta busca “registrar, por meio de um levantamento bibliográfico rigoroso, o estado atual do tema ou objeto de investigação dentro do alcance da ciência” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 5).

Buscando compreender o panorama da utilização da pesquisa-ação nos Programas de Pós-Graduação em Educação, foi realizada uma busca abrangente nas plataformas Scielo, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Banco de Teses e Dissertações da Faculdade de Educação (FACED/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os descritores utilizados foram “pesquisa-ação”, “pesquisa-ação colaborativa” e “pesquisa-ação crítico-colaborativa”. O período selecionado para a busca foi entre os anos de 2012 e 2022, com foco na área da Educação. O refinamento da busca foi feito da seguinte forma:

**Quadro 1** – Bases pesquisas e filtros aplicados na pesquisa

Fonte	Data da busca	Filtros aplicados
Banco de Teses e Dissertações da Capes	4 de janeiro de 2023	Programas de Pós-Graduação em Educação de todas as instituições brasileiras com estudos cadastrados no banco de dados, dentro do período indicado.
Scielo	6 de janeiro de 2023	“Coleções: Brasil”; “Idioma: Português”; “Ano de Publicação: 2012 a 2022”; “Áreas Temáticas: Ciências Humanas, Educação”; e “Tipo de Literatura: Artigos”.
Google acadêmico	9 de janeiro de 2023	Os descritores foram buscados, ordenados por data (dos trabalhos mais recentes para os mais antigos), em língua portuguesa, e pelo tipo de artigos de revisão.

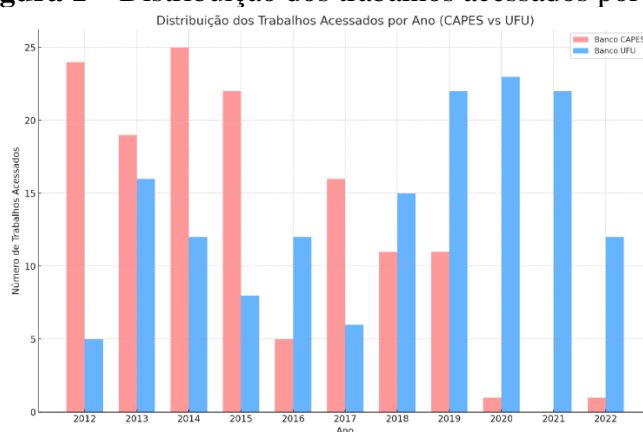
<sup>1</sup> Este estudo, resultado de pesquisas conduzidas nos cursos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), está disponível no livro “Pesquisa-ação colaborativa: Fundamentos e experiências investigativas” (Vieira; Melo, 2024), organizado pela Profa. Dra. Geovana Melo.

Fonte	Data da busca	Filtros aplicados
Banco de teses e dissertações da UFU	18 de janeiro de 2023	A busca foi realizada entre as pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Inicialmente, foram localizadas 1.707 pesquisas mencionando um dos descritores citados. Essas pesquisas foram distribuídas da seguinte forma: 135 no banco Capes; 90 na plataforma Scielo; 1.329 no Google Acadêmico; e 153 no banco da UFU. No entanto, como esses números representavam apenas o início da investigação, foi necessário refinar a busca. Decidiu-se excluir as plataformas Scielo e Google Acadêmico por dois motivos principais: o grande número de pesquisas nessas bases dificultaria uma análise criteriosa, e ambas as plataformas localizam os descritores em qualquer parte do texto, incluindo trabalhos que não tratam de pesquisa-ação colaborativa ou crítico-colaborativa, além de pesquisas repetidas ou que apenas citam os descritores sem configurar-se metodologicamente como pesquisa-ação. Assim, prosseguimos a busca com os dados dos bancos da Capes e da UFU, totalizando 288 pesquisas. A Figura 2, a seguir, apresenta a quantidade de pesquisas encontradas utilizando os três descritores no período selecionado para esta investigação.

**Figura 1 – Distribuição dos trabalhos acessados por ano**



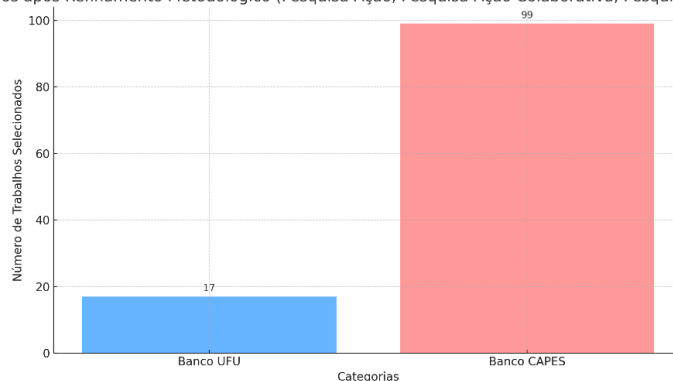
Elaborado pelas autoras (2024).

A partir da seleção dos 288 trabalhos, foi feito um refinamento por meio da leitura de resumos e fragmentos dos textos das pesquisas com a finalidade de reconhecermos quais estudos se identificavam ou poderiam ser identificados como pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa-ação crítico-colaborativa. Essa identificação foi importante, pois, em muitos trabalhos, embora tivessem sido utilizados os descritores que elencamos para

procedimento de busca, ao fazermos a leitura mais minuciosa do texto, constatamos que a investigação em si não trabalha com a pesquisa-ação, nem com a pesquisa-ação colaborativa e/ou crítica, mas apenas mencionam esses tipos de pesquisa, sem que, no entanto, seja essa a orientação metodológica. Após esse passo, foram selecionados 116 estudos, sendo 17 pesquisas do banco de dados da UFU e 99 do banco de dados da Capes, em que todas elas se identificaram, metodologicamente, com o tipo pesquisa-ação; ou pesquisa-ação colaborativa; ou pesquisa-ação crítico-colaborativa.

**Figura 2** – Trabalhos selecionados após refinamento metodológico

Trabalhos Selecionados após Refinamento Metodológico (Pesquisa-Ação, Pesquisa-Ação Colaborativa, Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa)



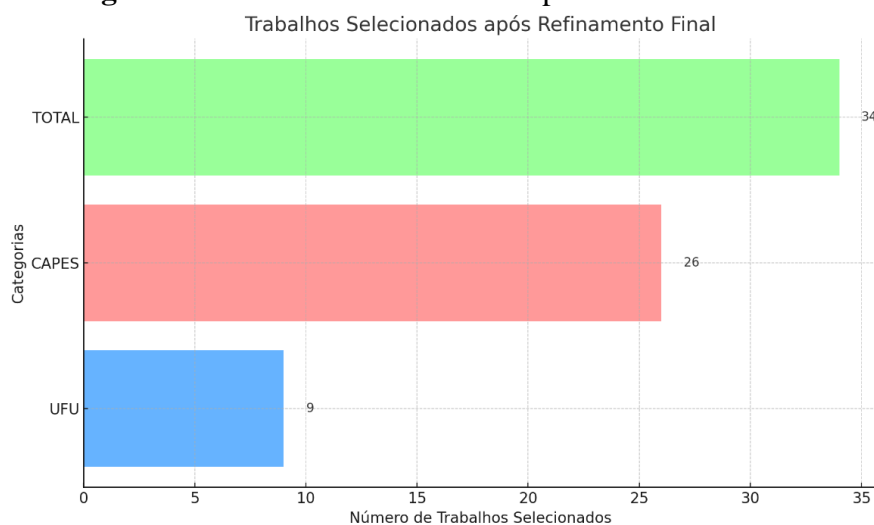
Elaborado pelas autoras (2024).

Nossa abordagem teórico-metodológica centrou-se na pesquisa-ação colaborativa, o que exigiu a leitura de cada estudo para verificar sua coerência com a perspectiva buscada. Excluímos estudos que, embora inspirados na pesquisa-ação, não adotaram formalmente esse tipo de pesquisa. O objetivo foi selecionar apenas os estudos que seguiam os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítica e/ou colaborativa. Segundo Ibiapina (2008, p. 11), na pesquisa-ação crítico-colaborativa, "a prática é alvo de intervenção emancipatória em que tanto os investigadores quanto os docentes tomam parte do processo investigativo". Isso resulta em uma comunidade de pesquisadores engajada em todas as fases do desenvolvimento investigativo, buscando transformar o contexto pesquisado de forma coletiva e colaborativa.

Desse modo, após a leitura dos resumos e trechos dos 116 trabalhos, foram selecionados 9 estudos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e 26 estudos do banco de pesquisa da Capes, totalizando, assim, 34 estudos a serem analisados para nossa investigação.



**Figura 3 – Trabalhos selecionados após refinamento final**



Elaborado pelas autoras (2024).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender a pesquisa-ação desenvolvida nos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil é fundamental, no sentido de identificar esse tipo de pesquisa como potência formativa para o desenvolvimento profissional docente, já que a principal finalidade da pesquisa-ação colaborativa é produzir transformações na realidade pesquisada. A premissa básica é o envolvimento entre pesquisadores e professores que, colaborativamente e de modo dialógico, possam compreender criticamente os problemas e desafios da docência para conjuntamente construir alternativas capazes de transformar essa realidade. No contexto da formação de professores na educação superior, a pesquisa que interage e possui a colaboração dos sujeitos, ao invés de apenas observá-los, é capaz de promover uma reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, sobre a sua reconstrução, como parte integrante da formação.

Os estudos de Ibiapina (2008) destacam que a pesquisa-ação busca formas de intervir e transformar a realidade, visando revoluções nos ambientes educacionais, por meio de reflexões críticas e investigações colaborativas entre pesquisadores e professores. Segundo Vilela (2020), a pesquisa-ação crítico-colaborativa contribui para a formação dos professores.

Em seu trabalho, Ibiapina (2008) também menciona três condições básicas para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação que seja capaz de transformar a realidade, sendo elas: 1) originar-se de uma prática sujeita a melhorias; 2) seguir uma sequência de planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação; e 3) se desenvolver de maneira colaborativa. Em

relação à terceira condição básica, pode-se dizer que o diálogo entre professores e pesquisadores pode promover a conscientização das realidades educativas e, portanto, propiciar avanços em torno da prática docente.

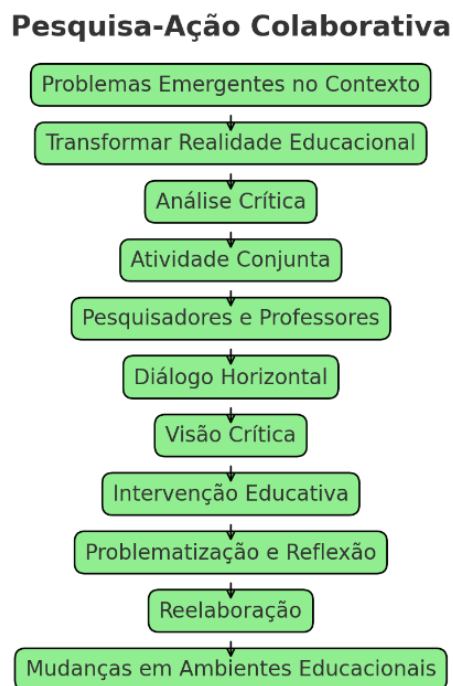
Ao integrar os professores como pesquisadores no processo, a pesquisa-ação possibilita políticas de investigação democráticas. Pimenta (2005) destaca que a pesquisa-ação requer um grupo de pessoas com objetivos comuns, interessadas em solucionar problemas emergentes em seus respectivos contextos. A pesquisa-ação crítico-colaborativa, para Franco (2005, p. 486), representa uma imersão na prática do grupo social em estudo e busca compreender as perspectivas latentes e ocultas que sustentam essas práticas, incentivando, portanto, mudanças negociadas e geridas coletivamente. Na mesma direção Melo (2023) destaca que

[...] é possível notar o entusiasmo, cada vez mais frequente, dos pós-graduandos pela pesquisa-ação. Esse interesse, em grande medida, ocorre por dois motivos principais: o primeiro se refere à intencionalidade de que a pesquisa possa, de fato, contribuir para propiciar transformações nos contextos pesquisados e, o segundo, diz respeito ao compromisso político-pedagógico dos pesquisadores em formação com a escola pública. Pesquisar na escola, pesquisar com professoras e professores da escola, por meio de metodologias crítico-colaborativas, faz toda a diferença e viabiliza práticas investigativas propulsoras de transformações necessárias, especialmente, quando esses docentes do magistério básico têm acesso aos programas de pós-graduação (Melo, 2023, p. 5).

A pesquisa-ação colaborativa, por suas peculiaridades, torna-se um processo formativo capaz de envolver os participantes na busca de objetivos comuns, instigando assim a busca de referenciais teóricos que contribuam para o entendimento dos desafios e problemas a serem enfrentados pelo coletivo de professores e pesquisadores.

Elaboramos o fluxograma apresentado a seguir, com a intenção de sintetizar a proposta da pesquisa-ação colaborativa que aponta para seu potencial formativo, tanto para pesquisadores, professores, assim como para os espaços educacionais.

**Figura 4** – Esquemática da Pesquisa Ação Colaborativa



Elaborado pelas autoras (2024).

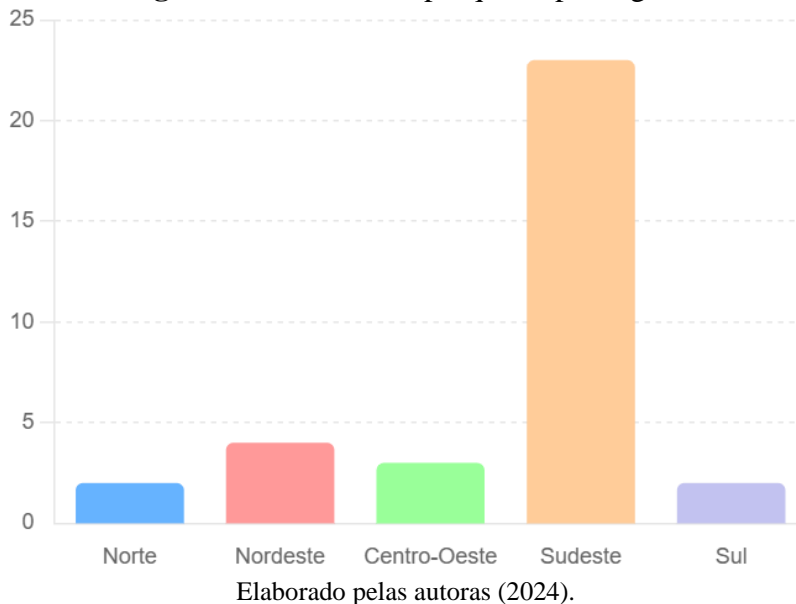
Por meio do reconhecimento de sua natureza transformadora, é possível compreender o papel importante desempenhado pela pesquisa-ação na formação e desenvolvimento profissional dos professores, já que ela facilita ações colaborativas nos ciclos reflexivos. Nesses espaços, os professores são convidados a compartilhar suas experiências, angústias, desafios e preocupações, enquanto aprendem com as experiências de seus colegas, além de terem a oportunidade de refletir sobre sua prática e, conseqüentemente, aprimorar o ensino, bem como fortalecer as relações que atravessam os espaços educativos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após realização do último refinamento, partimos para as leituras e respectivas análises. A maior parte dos estudos selecionados para análise estão concentrados na região Sudeste do Brasil, com destaque para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que possui treze pesquisas-ação crítico-colaborativas. Enquanto a UFU conta com nove estudos, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) possui apenas um. Todas as outras onze pesquisas foram realizadas em outras regiões do país (norte, nordeste, centro-oeste e sul).



**Figura 5** – Número de pesquisas por região



O Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES) da UFES, vinculado ao CNPq, se destaca como um impulsionador dessas pesquisas, tendo em vista que possui uma produção bibliográfica consistente, responsável por reforçar a pesquisa-ação colaborativa. Embora a UFU não possua um grupo de estudos específico, seus pesquisadores contribuíram com nove estudos do tipo, evidenciando a importância atribuída à pesquisa-ação colaborativa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, os estudos apresentam certas similaridades, como observação, entrevistas e sessões reflexivas, demonstrando a flexibilidade da pesquisa-ação colaborativa que se adapta às necessidades contextuais. Como dito anteriormente, esse processo colaborativo de reflexão entre pesquisadores e educadores promove a construção de novos conhecimentos e desempenha um papel fundamental na formação docente.

As concepções das bases teóricas utilizadas pelas pesquisas analisadas frequentemente envolveram as seguintes palavras-chave: grupo, colaboração, transformações, envolvimento dos participantes, reflexão da prática, formação e participação. Todas essas palavras representam o cerne da pesquisa-ação/pesquisa-ação crítico-colaborativa nos referenciais utilizados. Portanto, os trabalhos analisados refletem os seguintes adjetivos que caracterizam a pesquisa-ação colaborativa: participativa, colaborativa e inserida em uma política de transformação, uma vez que inclui todos os envolvidos no processo. Criamos uma nuvem de palavras com a intenção de ilustrar as palavras-chave que encontramos nas pesquisas analisadas

com o intuito de visualizar o vínculo dessas palavras com a proposta da pesquisa-ação nos processos formativos. Veja-se abaixo,

**Figura 7** – Nuvem de palavras originada a partir das palavras-chave das pesquisas analisadas



Elaborado pelas autoras (2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo indica que a maioria das pesquisas-ação colaborativas, encontradas nas plataformas pesquisadas, no período de 2012 a 2022 foram realizadas na região Sudeste do Brasil, o que sugere uma forte influência dos grupos de pesquisa e das escolhas metodológicas dos programas de pós-graduação. As principais referências utilizadas nesses estudos foram autores que exploram a pesquisa-ação colaborativa e reconhecem seu impacto formativo para os envolvidos no processo, contribuindo, significativamente, para a formação dos professores. Esse padrão reflete uma consistência de ideias e abordagens metodológicas.

Em relação aos métodos, foram identificados dez estudos com menções explícitas ao materialismo histórico-dialético como teoria fundamental nas investigações e, mesmo aqueles que não mencionaram explicitamente esse método, reconheceram sua influência, explicitada, principalmente, por meio dos referenciais teóricos utilizados, além da presença de suas categorias, como historicidade, contradições e totalidade, destacando, dessa forma, a integração entre o sujeito e objeto dentro de um contexto mais amplo, a realidade social.

Em suma, com base nos dados analisados, é crucial ressaltar a importância da pesquisa-ação colaborativa e crítica na produção científica em Educação no Brasil como potência para o desenvolvimento profissional docente. O interesse crescente por esse tipo de pesquisa pode se justificar devido às suas singularidades que possibilitam o desenvolvimento de processos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

formativos centrados na autonomia, reflexão, coletividade e dialogicidade, ou seja, essas práticas têm o potencial de gerar transformações significativas nos contextos educacionais investigados.

## REFERÊNCIAS

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3ONIT5T>. Acesso em: 24 mar. 2023.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MELO, G. F. (org.). **Pesquisa-ação colaborativa**: fundamentos e experiências investigativas. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3OI3UgZ>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/45C6gE3>. Acesso em: 24 mar. 2023.

VIEIRA, G. M.; MELO, G. F. Pesquisa-ação colaborativa: o estado da questão como revelador de processos investigativos. *In*: MELO, G. F. **Pesquisa-ação colaborativa**: fundamentos e experiências investigativas. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2024.

VILELA, N. S. **(Trans)formar a docência universitária**: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis. 2020. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <https://bit.ly/45xrhQe>. Acesso em: 24 mar. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONSTRUINDO A IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Vanessa T. Bueno Campos - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Patrícia de Sousa Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Anair Araújo de Freitas Silva - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

### **RESUMO**

A inadequação e fragilidade das diretrizes das bases legais que definem a formação para a profissão docente na Educação Superior e a inconsistência de ações formativas promovidas por Instituições de Educação Superior – IES, no Brasil, contribuem para perpetuar a cultura de desvalorização da profissão docente. As reflexões críticas sobre a constituição da identidade docente e profissionalidade nas IES, apresentadas nesse texto, foram elaboradas a partir de pesquisas realizadas no período de 2010 a 2023. A forma como a professora, o professor se reconhece na profissão é denominada de identidade profissional que é influenciada pelo contexto social, histórico, político, cultural, educacional e diz respeito à esfera individual da docência; a profissionalidade docente se refere ao processo de formação coletiva em serviço objetivando a ressignificação da docência. As ações formativas podem contribuir para que os(as) docentes assumam a identidade profissional e a profissionalidade, quando promovem a construção de conhecimentos didático-pedagógicos, respaldadas na ação coletiva, na reflexão crítica sobre a prática, no embasamento teórico das discussões e na superação da dicotomia teoria-prática. Depreendemos que, a formação para o magistério na Educação Superior, que contribua com a promoção de uma educação emancipadora, deverá ter como premissa a ética, a resistência e ser assumida como compromisso das IES e pessoal-profissional dos(as) professores(as).

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente, Identidade profissional docente e Profissionalidade docente.

### **INTRODUÇÃO**

Atualmente, a docência universitária passa por transformações que evocam a responsabilidade e o compromisso com um projeto pedagógico que contemple as diversas dimensões da formação humana e profissional. A condição da excelência profissional ou as titulações provenientes dos cursos de pós-graduação *lato* ou *strictu sensu* não garantem a base necessária para o exercício da docência na educação superior.

As diversas demandas que desafiam o trabalho docente evidenciam que o exercício da docência é complexo e, por conseguinte, a formação de docentes universitários(as) deveria ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a totalidade concreta em que atuam os(as) docentes.

Nessa perspectiva, propomos nesse estudo, analisar a repercussão da fragilidade da formação profissional de docentes que atuam na Educação Superior, reverberando na constituição da identidade profissional, bem como, refletir sobre a relevância de implementação de políticas públicas que promovam ações de desenvolvimento profissional docente.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa que subsidiou reflexões críticas e instigou as seguintes questões: Como os(as) professores(as) universitários(as) compreendem a docência? Como a formação inicial e contínua, amparadas na ética e na resistência podem contribuir com a constituição dos saberes docentes e promover a transformação da identidade docente e o desenvolvimento profissional?

Para tanto, apoiamo-nos em trabalhos de autores(as) que têm discutido questões inerentes à pedagogia universitária, a identidade profissional, formação e desenvolvimento profissional docente: Freire (1996), Zabalza (2004), Roldão (2005), Cunha (2008; 2018), Marcelo Garcia (2009), Almeida (2012), Campos (2010, 2017), Campos e Almeida (2019) e Melo e Campos (2019).

A partir do diálogo com os referenciais teóricos, construímos nosso artigo esperando contribuir para ampliar a discussão sobre desenvolvimento profissional docente na Educação Superior.

## **A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA COMPROMETIDA COM SEU TEMPO**

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, a qual é complementada por *discere*, que significa aprender (Soares; Cunha, 2010); assim, a docência refere-se ao exercício do magistério voltado para a aprendizagem, a atividade que caracteriza o trabalho do docente. Silva e Bento (2020), baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN/2015), afirmam ser a docência um trabalho que produz conceitos, valores e ideias com finalidades vinculadas à concepção de homem/mulher que se deseja formar e de sociedade que se deseja construir.

Na universidade, desde seu surgimento e afirmação como instituição social na Idade Média até os dias de hoje, o(a) professor(a) tem exercido um papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento científico. A educação compreendida como política pública de Estado, o advento do capitalismo nas suas diversas formas e o fortalecimento da ciência como



propulsora do desenvolvimento econômico têm transformado a docência universitária. Zabalza (2004) destaca que essas transformações decorrem da complexidade da profissão docente exigida pelas novas condições de trabalho na sociedade contemporânea.

O trabalho docente, nessa perspectiva, varia de acordo com as transformações da sociedade, cultura e tradição, que refletem no conjunto de conhecimentos que se deseja transmitir às novas gerações, bem como nos valores humanos e sociais. Similarmente, as concepções de ensino-aprendizagem, função das IES e o trabalho docente se alteram de acordo com as mudanças históricas, políticas, sociais, econômicas, culturais; com o avanço da ciência, da tecnologia, e são condicionadas por ideologias dominantes em cada época.

Soares e Cunha (2010) discutem a questão da complexidade da docência nas IES, descrevendo elementos relacionados à natureza da profissão docente no contexto universitário e destacam: a configuração do trabalho docente através da exigência de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações; o caráter interacional entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem, entre eles e o conhecimento, e entre o conhecimento e os objetivos formativos que envolvem a aprendizagem; o espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, entre teoria e prática, formação profissional e formação crítica e emancipatória.

A esses elementos, que traduzem a complexidade da ação docente, somamos o avanço das tecnologias de informação e as conseqüentes mudanças nos padrões de uso da informação e comunicação, acesso ao conhecimento e processos de aprendizagem.

A acessibilidade de informações, a diversidade de referências, o uso rápido e não refletido dos conteúdos, a interatividade proporcionada pelas redes e mídias sociais, e, até mesmo, o imperativo da expressão e manifestação dos estilos de vida e opiniões na internet, têm refletido nos processos de ensino-aprendizagem.

No contexto da Educação Superior, tais mudanças associadas ao processo de mercantilização da formação profissional têm dificultado, ainda mais, o abandono do pragmatismo e do tecnicismo pedagógico rumo à constituição de uma docência universitária comprometida com uma formação mais humanizadora e com a transformadora da sociedade.





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **INTERFACES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Na universidade, embora o ensino seja a sua essência e razão de ser, em virtude de sua função formativa, historicamente, a produção acadêmica de pesquisa tem sido privilegiada e portadora de maior *status* social. Professores(as) universitários(as) autodefinem-se como pesquisadores e/ou bacharéis (como matemáticos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (Zabalza, 2004; Cunha, 2008).

Segundo Almeida (2012) a resistência em assumir a docência universitária como profissão essencialmente pedagógica decorre da crença na neutralidade científica como elemento de sustentação das práticas; influência do paradigma hegemônico que defende a prevalência dos conteúdos específicos sobre os de natureza humanizadora; e à sua referencialidade assentada sobre as práticas profissionais específicas realizadas em outros espaços sociais.

A fragilidade das bases legais que regulam a formação docente é um dos fatores responsáveis por este cenário. Restrita ao artigo 66 da LDB 9.394/96, que considera a formação como a preparação para o exercício do magistério superior e que deverá ser realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). E, embora formalmente os programas de pós-graduação explicitem como principal objetivo, formar pós-graduandos(as) para o magistério superior, na prática investem na formação de pesquisadores(as) para áreas específicas da ciência, sem oferecer subsídios teóricos-práticos para a aprendizagem da docência.

O ensino é a função social primordial da profissão docente e os(as) professores(as) universitários(as) têm exercido a docência de forma intuitiva, reprodutiva, acrítica e alienada (Dias de Sousa, 2020). Para a autora, tal situação contribui para que a docência não seja valorizada enquanto profissão e potencialidade investigativa, negando seu corpo de conhecimentos próprios, necessários a serem apreendidos e produzidos pela via científica.

Gauthier (2013), ao alertar sobre a concepção da docência como um “ofício sem saberes” e aponta várias ideias preconcebidas sobre a docência: basta saber o conteúdo; basta ter talento; basta ter bom senso; basta seguir a sua intuição; basta ter experiência; ou, basta ter cultura. O autor ainda destaca que, da mesma forma como essas crenças dificultam a

constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo, a versão universitária reducionista e científica nega a complexidade do ensino e impede o surgimento de um saber profissional.

Tais representações sobre a docência universitária, alicerçadas na exclusividade da competência científica e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis (Cunha, 2018), reverberam na forma como eles(as) atribuem sentidos e significados a profissão docente, definindo suas práticas de ensino. Isso ocorre, também, porque os(as) professores(as) constroem para si identidades profissionais, não só a partir de suas escolhas ideológicas, nas quais se baseiam naquilo que acreditam ser a função social da universidade e, por conseguinte, de seu trabalho, mas também a partir de seus saberes e das condições de trabalho (Brito; Cortela, 2020).

Traduzida como a forma como os(as) professores(as) se autodefinem, a identidade profissional docente constitui-se como uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira, pode ser influenciada pela IES, políticas públicas, integrando crenças, valores, compromissos, saberes, experiências e condições objetivas de trabalho. Para Pimenta e Anastasiou (2005):

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, na revisão constantes destes significados, na revisão ou reafirmação das tradições, no confronto entre teorias e práticas, na construção de novas teorias e novas práticas, na relação com outros professores, nas instituições de ensino, “constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 77).

Logo, a identidade docente não é algo que se possui, mas que se desenvolve ao longo da vida, de forma individual e coletiva; é necessário que haja investimento em novas formas de viver e aprender a docência, a fim de problematizá-la, questioná-la, compartilhá-la e ressignificá-la. Brito e Cortela (2020) afirmam que muitas vezes é preciso desconstruir uma identidade e construir outra, no sentido da profissionalização docente, superando a concepção de docência como atividade amadora, vocacional, provisória e/ou complementar.

Para Cunha (2004), a profissionalização da docência é condição de resistência contra essa a desvalorização e banalização da formação profissional no magistério superior. Aspectos como ideal, objetivo social, regulamentação profissional, conceito, formação acadêmica inicial e contínua, conteúdos específicos da área e, principalmente, conteúdos da área pedagógica

precisam ser definidos a fim de orientarem a profissionalização da docência (Pimenta; Anastasiou, 2005).

O conceito de profissão, de acordo com Imbernón (2011), não é neutro, mas é consequência de uma ideologia que influencia a prática profissional. O autor destaca que há uma diferença entre os conceitos de profissionalização e profissionalidade; profissionalidade diz respeito às características e capacidades específicas da profissão; e, profissionalização, ao processo socializador de aquisição de tais características.

Cunha (2008, p. 31) defende que, no caso da docência, o uso do termo profissionalidade é mais adequado que profissão, pois, “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”. A autora destaca, ainda, que esta nova concepção vai de encontro à histórica premissa do trabalho docente, que o reduz ao ensinamento de um conjunto de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura. Para esta profissionalidade tradicional, bastariam características como: erudição, segurança, metodologia de demonstração, disciplina silenciadora dos estudantes etc.

Desta forma, a profissionalidade, em seu sentido amplo, estaria ancorada em quatro elementos essenciais: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício; e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela (Roldão, 2005).

Gorzoni e Davis (2017), conceituam profissionalidade docente como:

[...] processo de constituição das características específicas da profissão – como aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades e/ou competências para aperfeiçoar o exercício docente (Gorzoni; Davis (2017, p. 1406).

Constituindo-se como interfaces do processo de constituição das características específicas da profissão, identidade e profissionalidade docente atuam e modificam-se uma à outra de acordo com a transformação dos cenários, dos conhecimentos construídos, da experimentação de novas práticas.

Atuando neste espaço de intersecção, as ações de desenvolvimento profissional precisam estar ancoradas na ação coletiva, na reflexão sobre a prática, no embasamento teórico das discussões e na superação da dicotomia teoria-prática em direção a uma práxis transformadora.

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ÉTICA E RESISTÊNCIA COMO EIXOS ORIENTADORES DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

Ser professora, ser professor requer tornar-se um profissional em um campo específico do conhecimento e exige a construção ininterrupta de saberes e fazeres, porque sua atividade é permeada por condicionantes sociais, culturais, políticos, institucionais, profissionais e pessoais; por ser uma profissão marcada pela pluralidade de aspectos e dimensões, exige uma formação peculiar, sendo necessário aprendê-la (Melo; Campos, 2019).

A formação permanente, nessa perspectiva, é parte que integra o desenvolvimento profissional docente, o qual pode ser entendido como o processo gradual e ininterrupto no qual o(a) professor(a) progride por meio das descobertas pessoais e coletivas, articulando a formação com os demais aspectos da atuação profissional docente como: contexto social de atuação, ética, condições sociais e materiais de trabalho, carreira, salário, jornada e avaliação profissional (Almeida, 2012).

No Brasil, embora o desenvolvimento profissional docente na educação superior tenha sido objeto de várias pesquisas nos últimos anos, as políticas públicas e ações institucionais de promoção tem sido pontuais e escassas. Almeida (2012) e Campos e Almeida (2019), nos advertem que as ações formativas desenvolvidas nas IES, em geral, são marcadas pelo caráter episódico, centradas no(a) professor(a) e nas suas práticas, de maneira individual, não têm contribuído com o aprofundamento dos conhecimentos específicos da profissão e para ampliar a reflexão crítica sobre a prática didático-pedagógica.

Campos e Almeida (2019) defendem que a aprendizagem profissional da docência, no âmbito universitário, precisa ser compreendida na perspectiva de processo, ou seja, uma aprendizagem que se dá durante a trajetória de vida docente e não apenas como uma etapa isolada de seu processo no percurso formativo, de forma a possibilitar, gradualmente, a compreensão do significado de sua ação, contribuir para a constituição da sua autonomia e (trans)formação das concepções docentes a partir dessa compreensão.

Tardif e Lessard (2014, p. 29) afirmam que o trabalho atua modificando profundamente a identidade do(a) trabalhador(a): pois “o ser humano torna-se aquilo que ele faz”. Os autores destacam que: “o agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade”.

Segundo Melo e Campos (2019) a implementação de políticas de formação de docentes em contexto de trabalho nas IES envolve a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e da repercussão das diretrizes de órgãos gestores, definidores dos processos de avaliação da produtividade; além disso, as IES deverão propiciar condições efetivas de formação, como disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que os(as) docentes possam e queiram participar das ações formativas. Participar ativamente dos tempos e espaços de formação continuada deve ser parte constitutiva do exercício da docência na universidade.

Nesse sentido, consideramos necessário fomentar a formação docente que resista a concepção instrumental, centrada apenas na dimensão organizativa e operacional das atividades de ensino, para a assunção de uma didática que abarque as dimensões epistemológica e político-ideológica, pressupostas nas ações de ensino (Almeida, 2012).

É necessário rever e superar o conceito de que formação é a ‘atualização’ científica, didática e psicopedagógica, para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (Imbernón, 2012). Tal condição exige que questionemos tecnicização, que contribui com a desqualificação da profissão docente ao transformar seus saberes em saberes-fazeres, equiparando os(as) docentes a tutores(as) e monitores(as) de aprendizagem (Pimenta, 2008).

As concepções de formação docente, a partir da ótica da capacitação e do treinamento devem dar lugar a uma outra abordagem: a análise crítico-reflexiva das práticas docentes. Os saberes docentes, como são mobilizados e construídos no cotidiano escolar, são relevantes e devem ser considerados como balizadores dos processos formativos, pois é por meio deles que os(as) professores(as) se identificam com a profissão.

A depender das abordagens e referenciais adotados, das escolhas e rupturas feitas durante o processo, o desenvolvimento profissional docente pode ser orientado pelo imaginário social, por ideologias dominantes na sociedade e formas de existência profissional já instaladas



no exercício cotidiano dos professores que atuam no ensino superior, ou constituir-se como fator promotor de ressignificação dos elementos constitutivos da docência universitária.

Existem diversas formas de se pensar e promover o desenvolvimento profissional na direção de romper com a concepção liberal-conservadora de educação, a fim de promover ações pedagógicas que contribuam com a constituição da autonomia e emancipação, promovendo experiências didático-pedagógicas que instiguem a excelência no ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento pautados na pedagogia da pergunta, ética, humana e humanizadora (Freire, 1996) e não em uma pedagogia de subserviência. Cunha (2008), nesse sentido, defende que é preciso investir em ações formativas formação consistentes que respalde os(as) professores(as) no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação e se constitui como um lugar de resistência e emancipação.

Para atuar em favor da educação democrática e emancipatória, o desenvolvimento profissional docente precisa ser pautado, imprescindivelmente, pelos pressupostos da ética. Tal qual defende Magalhães (2015), é necessário assumir uma docência universitária totalmente imbuída de significados éticos, a qual só existe na relação intrínseca com a existência do Outro.

Segundo Freire (1996, p. 86), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Neste sentido, a ética atua como dimensão fundante do trabalho competente do(a) professor(a), porque, de acordo com Rios (2009, p. 17-18), “no espaço da ética, somos levados a questionar a finalidade do trabalho educativo, a sua significação, o seu sentido: Para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes nas nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações?”.

Consideramos que é no agir cotidiano do trabalho realizado por professores(as), através das suas escolhas, renúncias, resistências e “no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (Freire, 1996, p. 107). É no exercício da sua profissionalidade que transparecerá o compromisso com os valores humanos do respeito, da integridade, da solidariedade e da justiça.

Assim também defende Zabalza (2004), ao afirmar que o compromisso com a ética seja orientador do desenvolvimento profissional docente, assumindo deveres com relação aos(às) estudantes, à profissão, aos(às) outros(as) professores(as), com a instituição onde trabalha e com a sociedade.

O percurso de construção e reconstrução da identidade docente parte da concepção de que o conhecimento não é absoluto e de que as experiências e práticas precisam estar ancoradas





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

em princípios éticos, de autonomia, investigativos, críticos e reflexivos. A formação docente deve se basear nesses pressupostos, encorajando-o a buscar seus saberes através da sua experiência profissional, da sua realidade social e do seu contexto histórico (Fernandez; Ronca, 2010, p. 55).

Desta forma, pensar ações que contribuam com a ressignificação da identidade docente, com a formação no sentido mais amplo, com a qualidade do processo ensino-aprendizagem e promoção de uma educação emancipadora, deve ser compromisso institucional da universidade e pessoal-profissional do professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho docente na Educação Superior, apesar de ancorado na tríade ensino-pesquisa-extensão, historicamente tem privilegiado as atividades de pesquisa em detrimento do ensino.

A formação em nível de pós-graduação, orientada por políticas reguladoras insipientes, não asseguram uma formação docente adequada, tampouco contribuem para a constituição de uma identidade profissional docente consistente. O(a) docente universitário(a) tem se identificado mais sob o âmbito de sua formação profissional de bacharel, preterindo e desvalorizando os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes ao exercício da profissão.

Defendemos, neste trabalho, a importância do fortalecimento do sentido pedagógico da profissão docente na Educação Superior e da superação das concepções estereis de docência. É necessário que o(a) docente universitário(a) assuma-se prioritariamente professor(a) e dedique-se a aprender a docência, de modo a construir uma nova profissionalidade.

Resistir às velhas formas de ensinar, baseadas no autoritarismo, na passividade, no tecnicismo, na reprodução da sociedade e no compromisso com o mercado deve ser imperativo na elaboração de programas e ações que visem a formação didático-pedagógica do(a) professor(a) universitário(a).

O desenvolvimento profissional docente, ancorado nas dimensões ética e política do trabalho educativo, pode contribuir com a aprendizagem da docência a partir da perspectiva investigativa, de questionamento sobre os sentidos e os fins das práticas pedagógicas, de reflexão crítica sobre a realidade vivenciada e reconhecimento da educação como agente transformador da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jun. 2024.

BRITO, T. T. R.; CORTELA, B. S. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 5, n. 1, p. 9-23, maio, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/ri-uesb.v5i1.6805>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans) formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820432019021>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indelévels da docência no Ensino Superior**: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de instituições federais de Ensino Superior. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMPOS, V. T. B. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na Educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG**. 2017. Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

DIAS DE SOUSA, W. D. Didática para o desenvolvimento na formação e prática de professores universitários. **Paideia**, [s.l.], v. 1, p. 89-116, 2020.

FERNANDEZ, A. B.; RONCA, A. C. C. Profissionalidade Docente No Ensino Superior: Um Estudo Sobre O Professor Sem formação pedagógica Formal. **Revista educação em questão**, [s.l.], v. 37, n. 23, abr., 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3977>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: INIJUI, 2013. p. 17-37.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396- 1413, out./dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, S. M. O. A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 39, p. 199-212, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/480>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 49, p. 44-62, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TyvyzMrmKzC3M7GSsykM8NcC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-89.

RIOS, T. A. **Ética na docência universitária**: a caminho de uma universidade pedagógica. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2009. Disponível em: [http://www.prrg.usp.br/uploads/Caderno\\_9\\_PAE.pdf](http://www.prrg.usp.br/uploads/Caderno_9_PAE.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, jan./dez., 2005. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, E. F.; BENTO, A. L. Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 15-39, jan./abr., 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.14393/er-v27n1a2020-1>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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

<https://doi.org/10.7476/978852321198>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Rio Janeiro: Vozes, 2014.

ZABALZA, M. A. Os professores universitários. *In*: ZABALZA, M. A. **O Ensino**

**Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 105-144.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **CONTEXTOS DE APRENDIZADO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO NOS CURSOS DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DA INFORMAÇÃO**

Fernanda Quaresma da Silva - Universidade Federal de Uberlândia  
Geovana Ferreira Melo - Universidade Federal de Uberlândia

### **RESUMO**

Este trabalho refere-se a uma pesquisa que investigou o aprendizado da docência de professores bacharéis dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para tanto foram levantados os seguintes questionamentos: Como ocorre o aprendizado da docência de professores bacharéis nos referidos cursos? Quais seus percursos formativos e quais as contribuições da formação para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores dos cursos citados no exercício do magistério? A pesquisa, de caráter exploratório, foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, em que os dados foram obtidos a partir de questionários. A análise aponta que os saberes docentes dos professores bacharéis são mobilizados em suas práticas, com predomínio dos saberes da experiência, sendo a identidade profissional concebida a partir das referências de docência construída pelos docentes a partir de suas experiências como estudantes. Conclui-se que há urgência de instituir políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente, de forma que cooperem para a consolidação de uma pedagogia universitária que priorize o ensino de graduação e a profissionalização docente, com vistas à melhoria dos processos formativos na Universidade.

**Palavras-chave:** Docência universitária; Professor bacharel; Formação docente.

### **INTRODUÇÃO**

A partir de experiências com estagiários advindos dos cursos de bacharelados, da área de exatas e das constatações quanto as dificuldades enfrentadas por eles, principalmente em suas práticas ao lidarem com situações cotidianas de ensino, despertou-se o desejo em aprofundar as questões referentes a forma com esses profissionais são formados para a atuar na docência. Em estudos variados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) e em experiencias diversas, pôde-se compreender que os cursos referidos objetivam formar profissionais para o mercado de trabalho, o que se constatou em seus currículos.

Os questionamentos que embasaram a pesquisa foram: como ocorre o aprendizado da docência dos professores bacharéis dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de



Informação? Quais são seus percursos formativos e quais as contribuições da formação para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes? Quais as principais dificuldades enfrentadas por professores bacharéis dos referidos cursos ao assumirem a docência na universidade? Assim, a pesquisa teve por objetivo investigar como ocorreu o aprendizado da docência destes profissionais que atuam nos cursos de Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Nesse sentido, necessário se fez apreender os percursos formativos dos docentes bacharéis e as práticas pedagógicas que auxiliaram em sua ação profissional; os processos formativos que auxiliaram no desenvolvimento de sua identidade profissional; analisar as principais adversidades que eles enfrentam em sua prática docente. Para isto buscou-se compreender como se estabeleceram seus processos formativos a partir de suas trajetórias e experiências, não apenas como docentes, mas discentes, o que muitas vezes, motivou a escolha pela docência.

## **O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZADO DO TRABALHO DOCENTE**

A universidade, lugar de atuação dos docentes, possui funções substanciais, compromissos diversos e desafios. Segundo Connell (2000 *apud* Zabalza, 2004, p. 35) situa a instituição universitária no complexo mundo atual atribuindo-lhe quatro responsabilidades específicas: 1) documentação, o que implica manter sua natureza como arcano de conhecimentos de todo tipo. A universidade não só aparece como o berço do saber, mas como centro de armazenamento desses saberes, aos quais se pode recorrer quando se desejar ou precisar; 2) rede virtual de informação, o que acarreta a utilização dos mais variados sistemas e suportes de comunicação, que permitem a maior distribuição possível do conhecimento, de maneira que possa chegar aos possíveis usuários, seja qual for sua localização geográfica ou sua condição financeira; 3) inovação, de forma que as universidades se transformem em focos permanentes de progresso técnico e social. Nesse sentido, é fundamental que as universidades priorizem e potencializem sua autonomia e a disponibilidade de recursos; e 4) crítica sobre os usos e abusos do poder (em suas diversas manifestações e em diversos âmbitos) e/ou dos processos de perda de identidade individual e social.



Sendo assim, pôde-se observar que os impactos relacionados a todas essas responsabilidades refletem sobre os docentes, o que motiva as seguintes reflexões: como se sentem os docentes frente a todas as exigências que lhes são impostas? Como se organizam e se colocam dentro desse contexto cada vez mais incerto? Que formações podem contribuir para o enfrentamento desses desafios? Estes questionamentos vinculam-se ao problema de pesquisa que orientou este estudo em relação ao aprendizado da docência de professores bacharéis. A partir desses apontamentos constata-se que os desafios da universidade frente às demandas que se apresentam nesse contexto são inúmeros e reverberam no modo como os professores bacharéis aprendem a exercer a docência universitária, em seus saberes e na construção de suas identidades profissionais.

De acordo com Torres (2014, p. 74), “a universidade como instituição social de ensino surgiu com o desafio de consolidar um conhecimento científico, em uma época em que esse tipo de saber era considerado como profano e remoto”. Essa característica influencia as práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva conservadora como “consagradas”, visto serem validadas pelos professores e por seus pares. Portanto, são práticas pedagógicas que se tornam difíceis de serem alteradas, sobretudo porque a docência universitária não constitui, normalmente, objeto de reflexões, discussões ou mesmo de questionamentos.

Na docência do ensino superior, a cultura ainda é marcada pela ideia de que quem sabe, sabe ensinar. Defendemos que é necessário romper com essa cultura do “ensino porque sei” e dar início à cultura do “ensino porque sei e sei ensinar” (Melo, 2007, p. 32).

A partir de tais explanações, constata-se que são necessárias reflexões constantes sobre como é a docência universitária e em como ela se concebe, isto é, quais as intencionalidades das práticas pedagógicas, no cenário de processos formativos permanentes. Nesse sentido concordamos com Silva e Melo (2021) que:

Para que as universidades atinjam os objetivos a que se propõem, considerando as políticas públicas que as resguardam, sustentam e orientam, são necessários enfrentamentos de conflitos e posicionamentos de grupos gestores, que, embora sejam transitórios (em média os mandatos são de quatro anos no mínimo e oito anos no máximo), acabam imprimindo suas marcas, conforme a ideologia com que cada grupo gestor se identifica. Portanto, é no movimento do processo histórico vivenciado pelas universidades que inúmeras transformações ocorreram (Silva; Melo, 2021, p. 47).

As autoras afirmam que o objetivo da universidade deve estar relacionado à sua função social e em nenhum momento desarticulada dos pilares relacionados ao ensino, à pesquisa e à

extensão, que são essenciais para pensar a universidade na perspectiva de formação dos docentes bacharéis.

As universidades como instituições de ensino, pesquisa e extensão, têm compromissos sociais com as comunidades nas quais fazem parte. No entanto, a partir dos desafios que enfrentam, muitas vezes se submetem a imposições externas, constantemente decorrentes de políticas que estão focadas nos interesses do mercado, em detrimento da prática de ensino, pesquisa e extensão.

Para Severino (2008, p. 75) “comprometida com o conhecimento, a universidade precisa estar comprometida também, por decorrência, com a extensão e a pesquisa, tanto quanto com o ensino”. No que diz respeito à educação, prevalece a teoria do capital humano, ou seja, a da preparação de mão de obra para o mercado de trabalho (Severino, 2008).

São vários os desafios atribuídos aos dilemas enfrentados pelos docentes, dessa forma, a identidade institucional assume novas diretrizes e alguns agentes conjunturais de ordem estrutural acabaram por determinar novos rumos para a educação superior e a universidade no Brasil.

O trabalho do docente é evidenciado e sua formação passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que veem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia de produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento de tal sociedade (Maués, 2009).

Assim, recorremos a Silva e Melo (2021) de que:

Nesse contexto, marcado por interesses do capital financeiro, o trabalho docente passa a ser alvo de políticas de avaliação externa, mesmo que indiretamente. Ao criarem padrões de controle que interferem na dinâmica pedagógica das universidades, essas políticas minimizam seu valor (Silva; Melo, 2021, p. 48-49).

Dessa forma, as atribuições e entraves enfrentados pelas universidades e pelos docentes precedem das transformações ocorridas e das políticas iniciadas na sociedade. Ainda, que esses dilemas impactam diretamente no trabalho o docente, desviando-o de sua função para atender a demandas exigidas pelo mercado.

## **SABERES DOCENTES ESSENCIAIS A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Para que o docente assuma um cargo na universidade pública, ele deve realizar um concurso público, onde as exigências legais são a pós-graduação relacionada a sua área de atuação. Contudo, essa condição não requer que ele tenha uma formação pedagógica para a

docência. Sendo dessa forma uma contradição, já que há saberes específicos da pedagogia primordiais, conforme Gonçalves (2015):

Para o exercício da docência no Ensino Superior não existe exigência legal de qualquer formação nessa direção. Entretanto, espera-se que o professor participe da elaboração do projeto pedagógico do Curso, saiba construir objetivos adequados ao perfil de egresso desejado e natureza dos conteúdos programáticos, bem como fazer planos de ensino e planos de aula, aplicar metodologias e estratégias apropriadas, avaliar a aprendizagem, entre muitas outras atividades específicas relativas ao ensino (Gonçalves, 2015, p. 14).

Dessa forma, assinalamos que para a atuação do docente na universidade, há saberes específicos que são inerentes a profissão, sendo que os profissionais dos cursos de bacharelado que atuam na docência, na maioria das vezes não apresentam formação específica para essa atividade. Mesmo que haja professores que realizam práticas consideradas exitosas, de forma que mobilizam seus saberes que se originam de variadas fontes, por exemplo, a influência dos professores que tiveram em sua trajetória formativa; reflexões entre pares; afinidade com temas pedagógicas, dentre outras, a formação profissional para a docência é fundamental.

Para Stano e Fernandes (2015),

[...] há falta de conhecimento e formação aos docentes universitários, que em geral fazem sua formação na área específica de uma área de conhecimento, em que as condições próprias, teóricas e técnicas do ensino não são abordadas. [...] a necessidade de se refletir o currículo como uma trajetória composta de atividades formais e informais, planejados e não planejados de significados que vão sendo construídos por professores e alunos, através da relação entre teoria e prática, entre o fazer e o saber, entre o pensar e o agir (Stano; Fernandes, 2015, p. 45).

Nesse sentido, considera-se que a formação pedagógica propicia ao docente universitário refletir sobre sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem, em uma perspectiva de mudança e inovação (Junges; Behrens, 2015). Ainda, que as questões relacionadas à profissionalização da docência estejam vinculadas diretamente a questões como formação e autonomia docente e à construção de uma identidade.

Para Pimenta e Anastasiou (2014),

Uma identidade se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 77).

A análise dos dados da pesquisa indica que os professores bacharéis movimentam saberes docentes em suas práticas cotidianas, cuja principal fonte é a experiência como estudantes e como docentes. Ainda, que os professores enfrentem dilemas e desafios que, em



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

sua maioria, poderiam ser sanados pelo aprofundamento científico advindo do conhecimento pedagógico, escasso em suas trajetórias formativas, buscaram reafirmar seus saberes docentes a partir de práticas pedagógicas exitosas.

## **METODOLOGIA**

A abordagem qualitativa orientou os caminhos metodológicos, pois, de acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa é direcionada, pois obtém os dados mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Neves (1996) evidencia que a abordagem qualitativa traz contribuições ao trabalho de pesquisa, pois envolve procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos.

O material empírico foi obtido por meio de questionários respondidos pelos docentes participantes. Estes questionários foram encaminhados por e-mail privilegiando os docentes efetivos dos cursos de Computação e Sistemas de Informação da UFU. Foram enviados ao todo 71 questionários, sendo 15 deles respondidos. Nos referidos questionários constavam 34 questões em modelo misto, sendo 17 fechadas e 21 abertas. Parte dessas questões, buscaram informações sobre a identificação dos docentes participantes como: idade, gênero, formação acadêmica, dentre outras.

Juntamente foram investigadas informações referentes ao percurso profissional dos docentes no que se refere a experiências anteriores, tempo em que atuaram no magistério, em que já atuaram como docente, o tempo de ingresso na universidade, qual(is) pesquisa(s) desenvolveram nos últimos anos, os estágios que supervisionaram, dentre outras. Algumas consideradas por nós como as mais interessadas, foram sobre a prática pedagógica destes profissionais, sendo a maioria delas questões abertas. Buscou-se compreender como essa prática é exercida e a partir de quais referências sendo, cursos de formação que realizaram, os professores que os marcaram, as trocas realizadas entre pares, suas crenças etc.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Esta pesquisa objetivou investigar como ocorre o aprendizado da docência por professores bacharéis que atuam nos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação da Universidade Federal de Uberlândia. Analisou os projetos pedagógicos dos

referidos cursos, teses e dissertações do período de 2011 à 2016 e dados obtidos a partir de um questionário, analisado a partir de referenciais bibliográficos que versaram sobre formação docente, especificamente dos docentes bacharéis.

O estudo bibliográfico permitiu a compreensão sobre o percurso histórico das universidades no Brasil, além das políticas públicas referentes à criação e permanência dessas instituições, das obrigações a elas impostas, dos entraves e adversidades enfrentados. A investigação nos permitiu apreender a universidade em sua historicidade e totalidade, como local de atuação profissional dos docentes, um ambiente que é permeado por contradições, especialmente quanto ao sentido formativo da universidade.

Evidenciou-se dois projetos em disputa: um que compreende a universidade como organização com atribuições estabelecidas para atender ao capital, isto é, seu sentido formativo incide na formação de capital humano; outro, que assumimos, que compreende a universidade como uma instituição comprometida socialmente com a formação humana. Os objetivos formativos considerados nessa perspectiva se referem à emancipação, desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e à expressão da autonomia de pensamento e concepções.

A partir dos dados referentes ao percurso histórico da universidade e dos cursos pesquisados, pode-se compreender o contexto social, político e econômico em que se conceberam. Sendo assim, considera-se que é na universidade que os professores realizam a sua práxis, a partir de um movimento dialético com suas trajetórias individuais e coletivas, em conexão com a história da instituição e as adversidades que enfrentam.

Constatou-se nos projetos pedagógicos dos cursos um destaque nos conhecimentos técnicos e científicos, marcados pelo compromisso com a formação profissional dos estudantes. Demonstrando um currículo fragmentado, de forma que as disciplinas constituem-se de modo a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado, por conseguinte não constituem um espaço formal de formação pedagógica.

Em relação as concepções de saberes, formação e desenvolvimento profissional, entre outros, como conhecimentos fundantes do exercício da docência, evidenciou-se a dimensão de uma base de conhecimentos científicos que devem sustentar as práticas pedagógicas.

Os resultados da pesquisa revelam a urgência de se viabilizar e fortalecer processos formativos permanentes, dialógicos e colaborativos que contribuam para uma formação docente que de fato gere transformações nas práticas pedagógicas dos docentes. Sendo assim,



permitindo produzir conhecimentos profissionais docentes, de forma a lhes resguardar dos dilemas e superar as possíveis dificuldades enfrentadas no cotidiano da docência.

Em relação a especificidade da formação docente dos professores investigados, isto é, em como aprendem a ser professores, enunciamos que essa não é sistematizada e, portanto, ainda escassa, especialmente pela omissão dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), que não abordam temáticas referentes à pedagogia universitária e, sobretudo à construção dos saberes pedagógicos. Identificou-se que os docentes bacharéis que atuam no ensino superior não possuem uma formação orientada para os conhecimentos pedagógicos, no entanto, nas respostas dos questionários ficou nítida a importância desses saberes para a atuação dos docentes.

Nesse sentido, emergiram contradições, dentre elas a de que embora os docentes reconheçam as contribuições da formação inicial e contínua e o valor da formação didático-pedagógica, ainda, manifestando até mesmo o desejo de participarem de ações formativas, apontando várias fragilidades, em outros momentos negam a relevância dos saberes pedagógicos.

Constatamos a partir dos dados produzidos, os saberes da experiência como cruciais para a atuação profissional dos docentes, práticas que resultaram de experiências reconhecidas como positivas vivenciadas na condição de estudantes. Destaca-se que os docentes explicitaram a satisfação de ensinar e a oportunidade de realizar pesquisas. No entanto, verificou-se que os docentes não reconhecem o tripé ensino-pesquisa-extensão, pois o compreendem com vertentes desconectadas umas das outras. Reconhecemos que este tripé está correlacionado, sendo necessária a valorização de cada um deles.

Ainda, observou-se que um dos desafios frequentes é a necessidade de incentivar o interesse dos estudantes pelo conteúdo, ou seja, a apreensão constante dos docentes está na dificuldade em lidar com estudantes cada vez mais desmotivados e despreparados, necessitando superar as fragilidades formativas provenientes da educação básica.

A investigação nos possibilitou anunciar algumas proposições para o enfrentamento das demandas relacionadas ao aprendizado da docência de professores bacharéis, são elas: fortalecer a pedagogia universitária pautada na valorização do ensino de graduação; incentivar a construção de uma cultura formativa de professores na universidade pautada em práticas colaborativas e dialógicas, sistematizadas a partir das necessidades concretas dos docentes e priorizando os saberes pedagógicos; institucionalizar políticas de formação e desenvolvimento



profissional docente; estimular a criação de espaços coletivos de discussão de problemas, dilemas e dificuldades enfrentados no cotidiano universitário; criar uma política institucional de acolhimento e acompanhamento de professores que estejam ingressando na docência universitária; estimular a visibilidade de práticas pedagógicas exitosas, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas destacamos que a valorização docente é essencial e que a universidade tem um papel fundamental neste processo. Reconhecemos que, apesar dos cursos de bacharelado focarem seus currículos para a formação de profissionais que atendam ao mercado, identificou-se pesquisas que anunciam preocupações referentes a esses contextos e que sugerem mudanças significativas.

Nesse sentido, defendemos a regularização de processos formativos de professores e que os cursos de pós-graduação possam assumir a dimensão da formação didático-pedagógica, no sentido de propiciar uma formação que coopere para o exercício profissional da docência.

## REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Y. P. Construindo a pesquisa: razões e fundamentos. *In*: COIMBRA, C. L. *et al.* (org.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior**: desafios de uma formação. Curitiba: CRV, 2015. p. 13-25.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p285>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae204420092040>. Acesso em: 04 jun. 2024.

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

NEVES, L. J. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência na Educação Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SILVA, F. Q.; MELO, G. F. Docência universitária: de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação. **Boletim Técnico do Senac**, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 41-57, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26849/bts.v47i1.856>. Acesso em: 20 maio. 2024.

STANO, R. C. M. T; FERNANDES, S. F. O currículo e suas configurações: das práticas de ensino à qualidade da Educação. In: COIMBRA, C. L. *et al.* (org.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior**: desafios de uma formação. Curitiba: CRV, 2015. p. 43-57.

TORRES, A. R. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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