



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLA OLIVEIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA –
UEFS**

FEIRA DE SANTANA
2024

DANIELLA OLIVEIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE
DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE
SANTANA- UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação.

Orientadora: Dra. Amali de Angelis Mussi.

FEIRA DE SANTANA
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE
SANTANA

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de
27/04/1976 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº
874/86 de 19/12/1986 Recredenciada pelo Decreto
Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004 Recredenciada
pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

DANIELLA OLIVEIRA DA SILVA

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS.”
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade
Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como
requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 16 de fevereiro de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br AMALI DE ANGELIS MUSSI
Data: 27/02/2024 07:38:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Amali de
Angelis Mussi
Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
**ICP
Brasil** SUZANA DOS SANTOS GOMES
Data: 26/02/2024 19:17:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Suzana dos Santos
Gomes Primeiro/a
Examinador/a - UFMG

Documento assinado digitalmente
gov.br MARINALVA LOPES RIBEIRO
Data: 27/02/2024 18:59:09-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marinalva Lopes
Ribeiro Segundo/a
Examinador/a -UEFS

RESULTADO: APROVADA

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Silva, Daniella Oliveira da

S579f Formação de professores do Ensino Superior: uma análise do programa institucional de desenvolvimento profissional docente da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS / Daniella Oliveira da Silva. - 2024. 158f.: il.

Orientadora: Amali de Angelis Mussi

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Professores – Ensino superior. 2. Pedagogia universitária. 3. Políticas de formação de professores 4. Desenvolvimento profissional docente. I. Mussi, Amali de Angelis, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13:378.12

Dedico este trabalho aos meus pais, Vitalina e Antônio (in memoriam) e a todos os meus irmãos, irmãs e sobrinhos. Se eu sou é porque vocês são.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, agradeço a todas as pessoas que estiveram ao meu lado, ao longo deste trabalho. Sem a colaboração, ajuda, companhia, atenção e a torcida de vocês, certamente, esse percurso seria muito mais difícil.

Ao meu Deus, pelo amor e benção infinita – obrigada por me sustentar todo esse período.

À minha família, pela ajuda e por torcer para que eu realizasse este sonho e, acima de tudo, por acreditarem em mim. Obrigada por compreenderem as minhas ausências, mesmo sem entender o que é de fato é um trabalho dissertativo. Amo vocês!

Agradeço aos colegas da Turma de Mestrado (2021), pelo acolhimento e solidariedade. Iniciamos esse percurso em meio a Pandemia de COVID-2019 e estamos aqui, concluindo este caminho árduo e laborioso, mas também gratificante.

Agradeço às professoras Marinalva Ribeiro e Suzana Gomes, por aceitarem contribuir com este trabalho. As contribuições de vocês, desde a qualificação, me ajudaram a perseguir, com mais clareza, os objetivos traçados nesta pesquisa.

Minha gratidão à professora Ana Carla e ao professor Iron Alves, pela atenção e disponibilidade em dialogarem comigo acerca do ProFACE. Aproveito para agradecer também a todos os colaboradores desta pesquisa, sem vocês nada seria possível.

Meu agradecimento à professora Amali Mussi, minha orientadora. Nossa parceria começou lá em 2013 e você continua acreditando em mim. Todo mundo deveria conhecer você para ter a oportunidade de se inspirar em sua história e profissionalismo. Acredito que a generosidade é uma de suas características mais marcantes. Tenho profunda gratidão e admiração por você, Amali(nda). Amo você!

Déa, Lu, Elvi e Grazi, obrigada por todo acolhimento, por todo amor, pela escuta ativa e respeitosa, pela dedicação a nossa amizade, por serem abrigo. Vocês participaram deste trabalho, desde o período da inscrição até a defesa. Sorte ter vocês por perto nesta vida. Eu amo vocês!

Mel, obrigado pela atenção e carinho de sempre: NEOQEAV.

Meu agradecimento a todos os amigos e amigas que estiveram mais próximos, nesse período, especialmente, a Helena.

Agradeço também aos colaboradores do PPGE, pela dedicação e organização, sempre atentos às necessidades dos estudantes.

Minha gratidão a este lugar de afeto e que me sinto em casa desde 2013: a UEFS! Já deu saudade.

Porque qualquer projeto de formação transporta uma “utopia”, que não é a imagem do impossível, mas a introdução do presente, de uma outra maneira de pensar e de viver a educação.

(Antônio Nóvoa, 1988)

RESUMO

Esta pesquisa dissertativa, intitulada “Formação de Professores do Ensino Superior: uma análise do programa de desenvolvimento profissional de docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS”, tem como objetivo geral investigar as implicações da implantação da política institucional de formação docente (ProFACE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para a construção/mobilização de conhecimentos didático-pedagógicos, e consequente desenvolvimento profissional de professores universitários. A questão central revela nosso interesse em caracterizar e analisar a política institucional implantada na UEFS, o ProFace, por meio de documentos (impressos e digitais), questionários e entrevistas, no que concerne a: organização, objetivos, avaliação e implicações da implantação da política institucional para a construção/mobilização de conhecimentos didático-pedagógicos, e consequente desenvolvimento profissional de professores universitários. O quadro teórico dedica-se às temáticas relacionadas à formação e desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior, assim como aos programas de Pedagogia Universitária no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tipo Estudo de Caso, de abordagem qualitativa. O *locus* da investigação foi a UEFS e os sujeitos colaboradores foram os integrantes da equipe e coordenadores gerais do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais - ProFACE. Os instrumentos eleitos para a produção de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, inspiramo-nos na análise de conteúdo proposta por Bardin (1997), o qual revelou categorias de análise que possibilitaram a investigação do objeto de estudo. Os dados apreendidos revelaram que o ProFACE nasce a partir de um esforço institucional, mas não de toda comunidade. A análise dos dados identificou que se trata de um Programa de Pedagogia Universitária, que busca contribuir para a proposição de políticas institucionais para a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente, sobretudo a formação Didático-Pedagógica. A instituição, *locus* da investigação, desenvolve a formação de professores, continuamente, através de oficinas, ações, programas e espaços formativos, tensionados pela ausência de políticas públicas que, de fato, considere e valorize o docente da Educação Superior, no exercício de sua profissão. Para a identificação de temas, foco das ações do programa, destaca-se o processo de escuta contínua das necessidades dos docentes, a partir de atividades estruturadas pelo grupo do programa e da reflexão coletiva sobre temas que estão presentes nas práticas desenvolvidas no cotidiano da instituição, muitos dos quais também já identificados por outras pesquisas, prioritariamente, daquelas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária - NEPPU, especialmente os trabalhos que tratam de docentes que atuam na instituição investigada. A pesquisa realizada sugere que, nesses espaços e programas, as relações entre formação e desenvolvimento profissional ainda não se encontram com identidade definida, como realidade concreta. Também revelou que o programa institucional investigado centra grande parte de suas ações a partir das necessidades institucionais e das lacunas de formação do professor. Ademais, a instituição ainda não garante que o programa seja, de fato, institucional, que se insira na carreira docente. A pesquisa reforça a necessidade de institucionalização das propostas formativas, como política institucional, garantidas em regulamentações institucionais que assegurem a sua continuidade e permanência, não somente como ações pontuais, mas, sobretudo, uma política que valorize a trajetória profissional dos/as professores/as, com apoio e reconhecimento às suas atividades profissionais e, indo além, abrindo espaços para que a reflexão crítica acerca do fazer seja mola propulsora para se fazer universidade, juntos, coletivamente.

Palavras-chave: Professor do Ensino Superior. Pedagogia Universitária. Políticas de formação de professores. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

This dissertation research, entitled “Teacher Training in Higher Education: an analysis of the professional development program for teachers at the State University of Feira de Santana - BA”, has the general objective of investigating the implications of the implementation of the institutional teacher training policy (ProFACE) from the State University of Feira de Santana (UEFS) for the construction of didactic-pedagogical knowledge, and consequent professional development of university teachers. The central question reveals our interest in characterizing and analyzing the institutional policy implemented at UEFS, ProFace, through documents (printed and digital), questionnaires and interviews, regarding: organization, objectives, evaluation and implications of the implementation of the policy institutional for the construction/mobilization of didactic-pedagogical knowledge, and consequent professional development of university teachers. The theoretical framework is dedicated to themes related to the training and professional development of Higher Education teachers, as well as University Pedagogy programs in Brazil. This is a qualitative research, Case Study type, with a qualitative approach. The locus of the investigation was UEFS and the collaborating subjects were the team members and general coordinators of the Academic Training and Contextualization of Educational Experiences Program - ProFACE. The instruments chosen for data production were the questionnaire and the semi-structured interview. To analyze the data, we were inspired by the content analysis proposed by Bardin (1997), which revealed categories of analysis that enabled the investigation of the object of study. The data collected revealed that ProFACE was born from an institutional effort, but not from the entire community. Data analysis identified that it is a University Pedagogy Program that seeks to contribute to the proposition of institutional policies for teacher training and teaching professional development, especially Didactic-Pedagogical training. The institution, locus of investigation, continuously develops teacher training through workshops, actions, programs and training spaces, tensioned by the absence of public policies that actually consider and value Higher Education teachers, in the exercise of their profession. To identify themes, the focus of the program's actions, the process of continuous listening to the needs of teachers stands out, based on activities structured by the program group and collective reflection on themes that are present in the practices developed in the institution's daily life. , many of which have also been identified by other research, primarily those developed by the Group of Studies and Research in University Pedagogy - NEPPU, especially the work that deals with teachers who work in the investigated institution. The research carried out suggests that in these spaces and programs, the The relationships between training and professional development do not yet have a defined identity, as a concrete reality. It also revealed that the institutional program investigated focuses a large part of its actions on institutional needs and gaps in teacher training. Furthermore, the institution still does not guarantee that the program is, in fact, institutional and that it fits into the teaching career. The research reinforces the need to institutionalize training proposals as an institutional policy, guaranteed in institutional regulations that ensure their continuity and permanence, not only as specific actions, but, above all, a policy that values the professional trajectory of teachers, with support and recognition of their professional activities and, going further, opening spaces for critical reflection on what they do to be a driving force for doing university together, collectively.

Keywords: Higher Education Teacher. University Pedagogy. Teacher training policies. Teacher professional development.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I. Categoria de saberes.....	46
QUADRO II. Modelo de raciocínio pedagógico e ação pedagógica	52
QUADRO III. Instrumentos de produção de dados	60
QUADRO IV. Perfil profissional da equipe do ProFACE	76
QUADRO V. Algumas ações formativas desenvolvidas pelo PROFACE (2014-2022).....	97
QUADRO VI. Perfil profissional dos professores que já participaram de alguma ação do ProFACE.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO PESSOA DO ENSINO SUPERIOR
CENEPP - CENTRO DE ESTUDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CUCA – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CULTURA E ARTE
CNPQ – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CONSU – CONSELHO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO
CSU – CENTRO SOCIAL URBANO
DCBIO - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DCHF - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
DCIS - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEDU - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
DEXA - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
DSAU - DEPARTAMENTO DE SAÚDE
DTEC - DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA
EA2 - ESPAÇO DE APOIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL GAPRP –GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO
FAPESB – FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DA BAHIA
GIZ – DIRETORIA DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO IES – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL NASPED – NÚCLEO DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO
NAPP/PROPAE - NÚCLEO DE APOIO PSICOSSOCIAL E PEDAGÓGICO
NAU – NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE
NEPPU – NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA
PAE/USP – PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPI – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PROFACE – PROGRAMA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

PROGRAD – PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

REDA – REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO

REUNI – PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

SAJ – SERVIÇO DE ASSESSÓRIA JURÍDICA UAB – UNIVERSIDADE ABERTA DO
BRASIL

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UEFS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA UFMG –
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS UNESC – UNIVERSIDADE DO
EXTREMO SUL CATARINENSE UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO
PAULO UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

UNEB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 CAPÍTULO I - APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA	10
1.1 A RELAÇÃO ENTRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA AUTORA E O OBJETO DE PESQUISA.....	10
1.2 CENÁRIO DE INICIATIVAS INSTITUCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	13
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO	17
2 CAPÍTULO II – BREVE CENÁRIO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL	20
3 CAPÍTULO III - FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	29
3.1 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO.29	
3.2 A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	33
3.2.1 Conceituando os termos formação e desenvolvimento profissional docente	35
3.3 CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	42
3.3.1 Bases de conhecimentos da docência	47
3.3.2 Processos de raciocínio pedagógico: transformar conhecimento em ensino	51
4 CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	54
4.1 ABORDAGEM – PESQUISA QUALITATIVA	54
4.2 TIPO DE PESQUISA – ESTUDO DE CASO	56
4.3 CAMPO EMPÍRICO – ProFACE-UEFS	57
4.4 COLABORADORES DA PESQUISA	59
4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	59
4.6 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS	60
4.6.1 Questionários	61
4.6.2 Entrevistas	62
4.6.3 Procedimentos da investigação	63
4.6.4 Processos de análise dos dados	64
5 CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS	66
5.1 O ProFACE COMO UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UEFS.....	66
5.1.1 Constituição da equipe do ProFACE	73
5.1.2 Perfil profissional da equipe do ProFACE	76
5.2 CONHECENDO O ProFACE: DA IMPLANTAÇÃO AOS DIAS ATUAIS.....	80
5.3 TEMAS VALORIZADOS NAS AÇÕES FORMATIVAS DO PROFACE.....	96
5.3.1 Estratégias valorizadas nas ações formativas do ProFACE	104
5.3.2 Contribuições do ProFACE para a formação docente	108
5.4 IMPLICAÇÕES DO PROFACE PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES.....	112
5.4.1 Perfil profissional dos professores que já participaram de alguma ação do ProFACE .112	
5.4.2 Potencialidades Expectativas e Avaliação do ProFACE aos olhos dos professores participantes das ações do programa	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A	131
APÊNDICE B	132
APÊNDICE C	133
APÊNDICE D	134
APÊNDICE E	136
APÊNDICE F	137
APÊNDICE G	138
ANEXO A	139
ANEXO B	140
ANEXO C	142

APRESENTAÇÃO

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

(Paulo Freire, 1993)

Esta dissertação integra os estudos da linha 1: Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA e tem como objetivo: investigar as implicações da política institucional de formação docente desenvolvida na Universidade estadual de Feira de Santana (UEFS) pelo Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE, para a o desenvolvimento profissional de professores universitários. Esta investigação faz parte de uma pesquisa maior, intitulada: “Relação professor e estudante na universidade”, realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU- da UEFS, do qual somos integrantes.

O ProFACE é o objeto de investigação da presente pesquisa, uma vez que buscamos evidenciar processos formativos que possibilitem o desenvolvimento profissional docente e sua consequente valorização da própria profissão docente. Partimos do pressuposto de que programas institucionais de formação e de desenvolvimento profissional docente são implicados pelos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos, que envolvem e afetam as instituições de ensino superior, especialmente, as universidades.

Como bem destaca Nóvoa (2017), a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, e aqui elegemos tratar pela perspectiva de programas de desenvolvimento profissional docente, precisam se tornar um “lugar comum” para a reconfiguração de saberes e o fortalecimento da profissão. Nesse sentido, trata-se de um espaço institucional permanente e contínuo, onde o contexto de trabalho ocupa um espaço fundamental no processo formativo, que busca “compreender a docência em sua complexidade e que reconhece que a profissionalidade docente tem como referência os processos envolvidos na constituição do *ser professor*” (Mussi, 2023, p. 29).

Aliado a essa compreensão, o interesse em investigar esse objeto de estudo deu-se em função de leituras e pesquisas empíricas, que evidenciam certo despreparo e desconhecimento do que seja o processo de ensino-aprendizagem pelo qual o professor universitário passa a ser

responsável, ao assumir a docência. Esse cenário de despreparo e desconhecimento tem a ver com a ausência de uma formação específica para o exercício do ensinar (Cunha, 2006; Almeida, 2012; Cunha e Soares, 2010). Nessa direção, vemos o ProFACE como uma possibilidade de promoção do desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino superior.

O estudo em tela está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos, no primeiro capítulo, a relação da autora com o objeto de pesquisa e os cenários que a levaram a esta investigação científica. No segundo capítulo, propomos uma breve discussão acerca da instituição universitária no Brasil, *lôcus* do trabalho docente do ensino superior. No terceiro capítulo, buscamos, de forma sistematizada, realizar uma revisão bibliográfica orientada por temáticas afins, a saber: pedagogia universitária, formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e, por fim, a base de conhecimentos profissionais da docência. No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando o *lôcus* no qual se processou a investigação, o perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos de produção de dados e o processo de análise dos dados. No quinto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados empíricos e, por fim, a conclusão do trabalho dissertativo.

CAPÍTULO I

APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

O mundo oferece as oportunidades, e o lugar oferece ocasiões.
(Milton Santos, 1994)

1.1 A RELAÇÃO ENTRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA AUTORA E O OBJETO DE PESQUISA

Início o texto em tela, empreendendo esforços para apresentar ao leitor as motivações que fizeram emergir a problemática que me levou a esta investigação científica. São questões imbricadas em minha trajetória, que se constituem em conhecimentos determinantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com Santos (2008), todo conhecimento científico deve dialogar com o senso comum, com a pretensão tanto de iluminá-lo, quanto de ser iluminado por ele. Nessa direção, em suas obras, Santos (2004; 2008) defende que toda produção de conhecimento é autoconhecimento, é autobiográfico, é autoreferencial. Nesse sentido, considero importante a visão da ciência emergente, sobre a defesa de que sujeito e objeto constituem-se elementos indissociáveis no processo investigativo, já que a decisão de investigar um objeto de estudo emerge sempre de indagações, suspeitas e dúvidas, vivenciadas pelo pesquisador acerca de uma problemática.

A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistémico mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objecto. No entanto, a distinção sujeito/objecto nunca foi tão pacífica nas ciências sociais quanto nas ciências naturais e a isso mesmo se atribuiu, como disse, o maior atraso das primeiras em relação às segundas. Afinal, os objectos de estudo eram homens e mulheres como aqueles que os estudavam (Santos, 2008, p. 80).

Refletindo sobre as narrativas de minha vida, observo que elas se inscrevem como conhecimento potente. Nesse sentido, narrar minha experiência cotidiana é capaz de produzir saberes que, possivelmente, eu não encontraria em nenhuma pesquisa científica e que explicam a origem dos interesses na temática em estudo, assim como a trajetória percorrida até a definição do objeto de investigação.

A motivação para esta pesquisa decorre da minha formação acadêmica, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e,

principalmente, como bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU/UEFS, o qual se constituiu como espaço fértil para o desenvolvimento de aprendizagens em minha formação inicial, ao possibilitar uma visão mais aguçada acerca de uma dada realidade, bem como aproximações com o universo da pesquisa científica. O NEPPU se dedica a discutir a Pedagogia Universitária, ofertando aos docentes da UEFS momentos formativos, por meio de seminários, cursos de extensão e desenvolvimento de pesquisas de natureza colaborativa. Grande parte das pesquisas realizadas pelo NEPPU são fruto de inquietações da própria comunidade universitária, assim como, nos estudos realizados em Rede com outras universidades. Dessa forma, a minha experiência nesse grupo foi um elemento precursor de minhas reflexões sobre a formação dos professores universitários e a implicação dessa formação para o desenvolvimento profissional desses docentes e, conseqüentemente, para a qualidade do Ensino Superior.

Nessa perspectiva, as leituras que venho fazendo (Marcelo Garcia, 1999; Imbernon, 2010; Nóvoa, 2009; Soares; Cunha, 2010) e as pesquisas que participei no NEPPU (2013-2017) me ajudaram a perceber a fragilidade dos processos formativos vivenciados por alguns docentes universitários, especialmente, os que têm formação inicial em cursos do bacharelado, no que diz respeito aos conhecimentos profissionais da docência, especificamente, os conhecimentos didático-pedagógicos. Por conta dessa fragilidade, estes professores exercem à docência universitária apenas com os conhecimentos específicos de sua área de atuação profissional e os conhecimentos da experiência, que são importantes, mas não suficientes. Em consequência, boa parte destes docentes desconhece os processos de ensino-aprendizagem pelos quais são responsáveis e, por isso, agem, muitas vezes, de forma intuitiva, em suas práticas de ensino, na tentativa de facilitar/mediar a aprendizagem de seus estudantes. Assim, muitos professores dormem alunos e acordam professores universitários (Cunha, Brito, Cicillini, 2006).

Na pós-graduação brasileira não existe uma obrigatoriedade de formação específica para o exercício da docência universitária. Dessa forma, a busca por cursos *stricto sensu* realizada por professores universitários deu-se a partir da implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96, ao estabelecer um terço do corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES) com titulação de mestres e doutores. É importante destacar que a lei 9394/96, LDB/96, não se refere à formação do professor universitário, mas sim a uma ‘preparação’. O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, também não avança nesse sentido, mesmo expressando, em suas metas, a expansão do ensino superior, qualidade e acesso, mas não há uma preocupação mais consistente em relação à formação pedagógica com o intento de garantir a qualidade do ensino nas instituições de Ensino Superior.

Os currículos dos cursos *stricto sensu* enfatizam, de acordo com Soares e Cunha (2010), a formação do pesquisador em detrimento da formação para a docência, o que tem justificado, em alguma medida, certa fragilidade no que concerne aos conhecimentos pedagógicos por parte dos professores, especialmente professores bacharéis, os quais não tiveram formação inicial em licenciatura. Entretanto, essa percepção não deve servir de empecilho para mudanças efetivas em suas práticas de ensino. Nessa lógica, fica evidente que o aprofundamento no campo da pesquisa garantiria ao docente o domínio dos conhecimentos profissionais da docência. Essa ideia é reforçada, segundo Soares (2009), pelos atuais processos de avaliação externa para a universidade brasileira, que, por sua vez, ratificam que o professor universitário é, especialmente, um pesquisador, o que subestima a docência.

Essas constatações me levaram, em 2018, a elaborar a pesquisa monográfica “Contribuições de um processo formativo no campo da pedagogia universitária para o desenvolvimento profissional docente”, que teve como objetivo investigar as contribuições de um processo formativo de pedagogia universitária para o desenvolvimento profissional de uma docente do ensino superior. Os achados dessa investigação revelaram repercussões no desenvolvimento profissional docente e deram pistas para a efetivação de políticas que valorizassem a formação e o trabalho docente na UEFS.

A leitura e o contato com os estudos empíricos, que evidenciam o despreparo e o desconhecimento de uma parte dos docentes sobre os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais são responsáveis, quando assumem a docência universitária, demarcam a ausência de uma política de formação específica para o exercício do ensinar, pois este despreparo, acredita-se, pouco tem a ver com a ausência dos saberes do conteúdo, já que o conhecimento científico é supervalorizado no campo universitário brasileiro.

Assim como Silva (2011), acreditamos que a ausência de uma aprendizagem para a docência, no que diz respeito à participação em processos de formação pedagógica possa ser um dos motivos da insatisfação de docentes e, também, dos estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, a formação pedagógica poderia auxiliá-la o docente na transformação de conhecimentos específicos em conteúdos que possam ser transformados em ensino. Desse modo, faz-se necessária a promoção e institucionalização de espaços formativos, com vistas a sanar ou amenizar as dificuldades do campo pedagógico, espaço em que os docentes pudessem sentir-se inseridos no processo de ensino e aprendizado de estudantes adultos e não apenas reprodutores dos conhecimentos científicos que construíram ao longo da carreira (Silva, 2011).

É importante destacar que a UEFS vem desenvolvendo uma política de formação para

seus docentes: o ProFACE - Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais, que integra o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da universidade, com o objetivo de promover ações que buscam investir nos professores e gestores institucionais, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente (Silva, Lima & Mussi, 2019). Como política institucional, o ProFACE tem suas preocupações voltadas para a promoção de condições efetivas de possibilitar desenvolvimento de saberes, produzidos nas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem, que emergem do cotidiano das práticas dos professores da UEFS. No contexto da pandemia, houve a oferta, por meio do ProFACE, de vários cursos de formação, especialmente, sobre como ensinar e usar as ferramentas tecnológicas para o ensino remoto.

A partir desta exposição e da complexidade da profissão docente, ratificamos a necessidade de pensar, concretamente, espaços institucionais para que os docentes possam pensar e investir em suas atividades de ensino. A temática da docência universitária, em especial, as ações institucionais de promoção do desenvolvimento profissional docente têm me mobilizado e instigado há algum tempo e, com essa breve contextualização das motivações que me trouxeram até aqui, busquei evidenciar a relação do objeto de pesquisa com minha trajetória acadêmica.

1.2 CENÁRIO DE INICIATIVAS INSTITUCIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Buscando uma aproximação com o objeto de estudo, foi realizada uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com vistas a identificar as contribuições e possíveis lacunas de pesquisas já produzidas acerca das ações institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente. Nesse levantamento, utilizamos o termo “desenvolvimento profissional de docentes universitários” e encontramos 83 trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Desse total, 9 trabalhos apresentam discussão sobre ações institucionais de formação e consequente desenvolvimento profissional de docentes, no contexto universitário, tema que se afina com a investigação em tela.

Por meio desse levantamento, foi possível evidenciar um significativo aumento da produção científica acerca da formação para os docentes do ensino superior. A maior

concentração destes estudos está localizada nas regiões Sul e Sudeste, principalmente, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, sendo que a maioria desses estudos foi realizada em instituições federais de ensino. Dessa forma, acreditamos que isso tenha relação com o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A seguir, daremos enfoque apenas às pesquisas que foram realizadas nos últimos 10 anos e que buscaram investigar as ações promovidas por programas institucionais de formação de docentes universitários.

A pesquisa “Espaços institucionais para a formação docente, nos cursos de pós-graduação: Análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo”, realizada por Catano (2017), na Universidade de São Paulo, buscou investigar o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino da Universidade de São Paulo (PAE/USP) como espaço institucional de formação de professores para o ensino superior. Por meio dessa investigação, constatou que a formação, a partir da perspectiva dos seus egressos, que hoje atuam como docentes em instituições de ensino superior públicas brasileiras, possuía mais significado quando aliada à prática docente. A autora reitera também a importância de espaços e programas para a formação docente para o Ensino Superior, inicial e continuada e aponta ainda que o professor do ensino superior, no Brasil, não tem recebido a formação adequada para o exercício da docência pelas universidades, ficando sua ação aquém da complexidade exigida para o ensino superior.

A pesquisa intitulada “Desafios dos processos de ensino e aprendizagem e experiências de formação pedagógica assumidas por professores de uma instituição de ensino superior privada”, realizada por Barreiro (2017) investigou a relação que professores de uma Instituição de Ensino Superior privada estabeleceram entre os desafios vividos no processo de ensino-aprendizagem e a experiência formativa assumida no Núcleo de Assessoramento Pedagógico (NASPED). Entre os resultados, Barreiro (2017) destaca que o cenário de complexidade e incerteza parece estar pouco presente na reflexão e condução das práticas dos docentes investigados, pois revelam uma concepção de profissional simplista e centrada na racionalidade instrumental. De acordo com a autora, o NASPED, para os docentes, constituiu-se como um lugar de acolhimento, com potencial para ajudá-los a transformar suas práticas de ensino-aprendizagem, porém o Núcleo não conseguiu gerar um nível de reflexão profundo, que possibilitasse mudanças significativas na prática docente.

A pesquisa “Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)” foi desenvolvida por Conceição (2020). Ao realizar um estudo comparado

entre o campo universitário brasileiro e argentino sobre ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de educação superior de cada país, respectivamente, o PerCurso Docente, ofertado pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, o GIZ, da UFMG e na Argentina, o curso de formação denominado *Carrera Docente*, a autora destaca que as ações formativas ofertadas pelas instituições, nos dois países, revelam concepções de formação semelhantes, mas com valorizações singulares para a constituição da carreira docente e de seu desenvolvimento profissional. Além disso, destaca ainda que há uma valorização do capital científico, no campo universitário brasileiro, em detrimento do que a autora chama de “capital pedagógico”. Por isso, defende que haja uma reconfiguração dentro deste campo universitário, para que o “capital pedagógico” possa vir a ocupar um lugar de prestígio dentro dele.

Carrasco (2016) analisou, através da pesquisa “Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário”, as concepções de formação presentes nos espaços institucionais universitários (Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – CENEPP/UNESP, o Espaço de Apoio de Ensino e Aprendizagem – EA2/UNICAMP e o Grupo de Apoio Pedagógico (Ribeirão Preto) – GAPRP/USP), que impactam nas práticas formativas dos assessores pedagógicos, corresponsáveis pelos processos de formação pedagógica de professores universitários e como essas concepções contribuem para a qualificação do *lócus* de formação desses docentes. Nessa perspectiva, o assessoramento pedagógico, para a autora, constitui-se como um processo de interação entre os pares e proporciona espaços formativos mais significativos no contexto universitário, visto que muitos docentes universitários ainda têm uma visão do ensinar como transmissão de conhecimentos. Quanto aos resultados, indicam que há muitos desafios relativos à formação pedagógica do docente universitário e que os espaços investigados lutam para se tornarem lugares e territórios de formação, detecta ainda, a necessidade de institucionalização desses espaços e a valorização e a formação dos profissionais que assumem o assessoramento pedagógico nas instituições. Por fim, destaca o importante trabalho que os programas já realizam, ao oferecer formação aos que buscam aprimorar sua profissão docente.

Na pesquisa “Ações formativas desenvolvidas em universidades federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos Saberes docentes?”, Silva (2011) também realizou um estudo, em três instituições de ensino no estado de Minas Gerais (Universidade Federal de Viçosa, Federal de Minas Gerais e a Federal de Uberlândia), no qual buscou compreender o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente, quanto aos saberes que estes docentes vão elaborando e/ou reelaborando, em

programas de desenvolvimento profissional. O estudo revelou que, em algumas Instituições Federais do estado de Minas Gerais, existem ações formativas que buscam auxiliar aos professores do referido nível de ensino, em seus limites, no que se refere à (re) elaboração dos saberes pedagógicos, no exercício da docência universitária, em sala de aula. Entretanto, não há programas sistematizados, que, por sua vez, proponham-se ao desenvolvimento profissional de docentes universitários. A autora constatou também que os docentes pesquisados reconhecem limites referentes à aquisição do saber pedagógico e encontram algumas estratégias para sanar os limites evidenciados por meio da adesão às ações formativas. Destaca ainda que as ações formativas analisadas se constituíram como estratégias de reelaboração do saber docente, pois configuraram-se como espaços formativos capazes de fomentar e potencializar a reflexão sobre a prática docente e possibilidades para mudanças mais efetivas e consubstanciadas.

A pesquisa desenvolvida por Fan (2017): “A formação continuada na percepção dos docentes dos cursos de graduação de profissionais liberais da área da saúde” analisou os impactos do Programa de Formação Continuada, promovido pela UNESCO para a formação pedagógica de docentes que atuam na área de saúde nesta universidade. Dentre os resultados, destaca que o programa é um espaço importante e potente, tanto para o desenvolvimento profissional como na formação da identidade docente, visto que profissionais liberais (no caso do estudo: profissionais da área de saúde) ingressam na função de docentes do ensino superior, muitas vezes, sem o preparo necessário para seu exercício e encontram, na formação continuada, essa possibilidade.

Vasconcelos (2011), ao investigar o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da Universidade Federal de Santa Maria, por meio da pesquisa “Pedagogia universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários”, constatou a necessidade de investimento em ações formativas, no que se refere a questões pedagógicas, com vistas a qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Destaca ainda a necessidade de responsabilidade das instituições de ensino e de políticas públicas para a concretização e financiamento desses espaços formativos. E finaliza a investigação, reafirmando que a Pedagogia Universitária necessita de reconhecimento, como um campo de saber inerente aos docentes do ensino superior, bem como para aqueles que assumem a formação desses docentes.

O estudo realizado por Santos (2015), intitulado “O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia” buscou problematizar o papel do assessoramento pedagógico na formação pedagógica de professores da educação superior, tomando-o como referente ao

desenvolvimento profissional. Como parte dos resultados, a autora destaca que os professores consideram a docência, na educação superior, como uma atividade complexa, com identidade profissional que oscila entre a vocação e a profissionalização, sendo que alguns professores acreditam que o domínio de métodos e técnicas é suficiente para o ato de ensinar. Quanto ao do papel do assessoramento pedagógico, Santos revela que a atuação da assessoria pedagógica é um tema bastante controverso, incorporando, desde as questões pontuais, emergenciais, que visam o atendimento das necessidades mercadológicas de uma instituição privada, passando pela formação pedagógica dos professores, pelo acompanhamento de docentes nos processos de reformulação curricular dos cursos de graduação, pela revisão das práticas de avaliação na educação e pelo registro e fomento de práticas pedagógicas inovadoras.

Desenvolvida por Lopes (2018), a pesquisa “Programas de Pedagogia Universitária em instituições de educação superior públicas” buscou investigar programas de Pedagogia Universitária em instituições do ensino superior no país. Dentre os resultados apresentados, destaca-se que os programas ofertam variadas ações voltadas aos seus professores (seminários, palestras, cursos, grupos de estudo que contemplam temáticas pedagógicas e etc), entretanto, os colaboradores da pesquisa apontam que um dos principais desafios é conscientizar os professores a participarem das ações oferecidas pelos programas. O estudo observa e sinaliza não somente a necessidade de políticas institucionais consistentes, mas também incentivos institucionais que dialoguem com seus professores, na tentativa de conscientizá-los sobre a necessidade de pesquisar e refletir, pedagogicamente, sobre suas próprias práticas.

Como podemos observar, as discussões sobre a formação de professores universitários vêm crescendo, exponencialmente, no Brasil. Por isso, a necessidade de que a Pedagogia universitária se estabeleça como um campo de investigação, que busque compreender a complexidade da docência, oportunizando ações institucionais para a promoção e valorização do desenvolvimento profissional docente, ou seja, ações formativas permanentes, com foco no conhecimento didático-pedagógico, bem como de políticas públicas. A partir do cenário de expansão das universidades, ampliação do quadro docente e de estudantes, torna-se ainda mais importante o desenvolvimento de pesquisas que busquem discutir as práticas docentes e como as instituições universitárias estão investindo na formação pedagógica de seu corpo docente.

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO

O problema que se coloca nesta pesquisa partiu da constatação já apresentada nos

estudos de Ramos (2014) e Moreira (2014), onde destacam que os cursos *stricto sensu*, no Brasil, direcionam e priorizam a formação para a pesquisa, em detrimento de uma formação que contemple os conhecimentos profissionais da docência. Nesse sentido, concordamos com Soares e Cunha (2010), quando afirmam que a docência é uma atividade altamente complexa e que envolve condições específicas e exige uma multiplicidade de conhecimentos. Nosso interesse pode ser justificado também pela expansão do ensino superior, nas últimas décadas, a qual tem provocado questionamentos acerca da formação docente e, conseqüentemente, as práticas de ensino na Universidade. Conforme observamos, a partir da legislação nacional, há uma ausência significativa de políticas públicas voltadas para a formação pedagógica do professor do ensino superior, o que tem posto a Docência Universitária em um terreno fértil das pesquisas acadêmicas. A importância da formação profissional docente, em especial, sua dimensão pedagógica ainda é pouco reconhecida, por isso, o estudo em tela também justifica-se por poder sinalizar caminhos em direção a uma perspectiva de formação institucional e a criação de uma cultura de valorização do conhecimento pedagógico, no interior da instituição universitária.

Reconhecemos as ações institucionais de desenvolvimento profissional como espaços profícuos de formação, nos quais os docentes podem vir a elaborar ou mobilizar tanto conhecimentos pedagógicos, como os curriculares, disciplinares e da experiência; todos estes fundamentais à prática docente. Como mencionado anteriormente, a UEFS promove uma ação institucional com vistas ao desenvolvimento profissional de seu corpo docente, através do ProFACE - Programa de formação acadêmica e contextualização de experiências educacionais, cujo objetivo é a promoção de ações, que investem nos professores e gestores institucionais, ao propiciar espaços para a ampliação de possibilidades de sua formação pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente.

Mobilizada por esse cenário, esta proposta de estudo parte do seguinte questionamento: Como a política institucional de formação docente (ProFACE) da UEFS tem contribuído para a construção/mobilização de conhecimentos didático-pedagógicos, e conseqüente desenvolvimento profissional de professores universitários? Quais as potencialidades da política institucional de formação docente (ProFACE) da UEFS, para contribuir com o campo da Pedagogia Universitária?

Para perseguir as questões norteadoras, a presente investigação tem como objetivo, *investigar as implicações da implantação da política institucional de formação docente (PROFACE) da UEFS para a construção/mobilização de conhecimentos didático-pedagógicos, e conseqüente desenvolvimento profissional de professores universitários.*

Amparada pelos estudos e pesquisas bibliográficas realizadas, que fundamentam a

presente investigação, buscamos, com a realização de pesquisa de campo, mapear e analisar a formação oferecida pelo ProFACE, como uma política institucional para a formação e desenvolvimento profissional dos docentes universitários, de modo a identificar, ainda, as potencialidades e expectativas do ProFACE, na visão de professores participantes do programa de pedagogia universitária da UEFS.

Embora tenha consciência da importância de se valorizar programas de formação de professores do ensino superior e da complexidade que é refletir sobre os processos de desenvolvimento profissional do professor universitário, é essa temática que tem me inquietado, devido a minha trajetória acadêmica e por acreditar na possibilidade de produzir novos conhecimentos científicos sobre a mesma, a partir desta pesquisa. A discussão que apresentamos neste estudo visa dar aos profissionais responsáveis pela estruturação da formação do professor universitário elementos que auxiliem na definição de políticas institucionalizadas, como o ProFACE.

Além disso, a pesquisa contribuirá para a produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior, e, em especial, na compreensão dos elementos constituidores da formação profissional dos docentes que atuam na Universidade Estadual de Feira de Santana. Assim, também se espera que este trabalho contribua para a consolidação do ProFACE como uma política institucional, com vistas ao fortalecimento da formação continuada do corpo docente da UEFS.

CAPÍTULO II

BREVE CENÁRIO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção”

(Paulo Freire, 2002)

Nesta seção, decidimos, em decorrência dos ataques feitos à universidade pública, na atual conjuntura, *locus* do trabalho docente, discutirmos, brevemente, acerca da expansão do ensino superior brasileiro e seus impactos para a função social da universidade pública como uma instituição social.

A universidade brasileira teve sua criação tardia em relação a outros países. Então, podemos considerar que a universidade é um feito recente na história de nossa educação. Conforme Mazzilli (2011), o sistema de Educação Superior do Brasil foi fortemente influenciado pelos modelos adotados pela Inglaterra (conservação e transmissão da cultura), França (ensino das profissões) e Alemanha (ampliação e renovação do conhecimento). Esses modelos foram resultantes de movimentos ocorridos na Europa do século XVIII, que redefiniram o papel social e a função das universidades, adequando-as ao contexto da época (Revolução Industrial, a ascensão do capitalismo e a difusão das ideias liberais).

Esse caráter tardio e a forte expansão do sistema de ensino privado marcam o desenvolvimento do ensino superior no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) é considerada como o marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior do Brasil. Em seu artigo 52, define as universidades como instituições pluridisciplinares, de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Por definição, as universidades são espaços institucionais de ensino e podem receber diferentes denominações que, as definem em suas especificidades, como universidades, centros universitários e faculdades (Decreto nº 5.773/06). Para Almeida (2012), o perfil das Instituições de Ensino Superior (IES) é diverso e discutir seus impasses e dilemas, enquanto

uma instituição voltada para a realização do ensino em uma perspectiva de formação e desenvolvimento humano, é fundamental. Assim,

O lugar e a importância da universidade contemporânea vêm sendo afetados pelas circunstâncias econômicas e políticas atuais e também pelas novas compreensões das múltiplas relações organizadoras da vida, o que tem constituído fonte de pressões de diversas naturezas sobre a universidade, alterando suas estruturas, sua posição e seu sentido social (Almeida, 2012, p. 44).

A universidade teve que lidar com contradições, desde o início de sua criação e continua construindo significados para a sua função dentro da sociedade. Função que também vem se modificando, a partir do contexto histórico vivenciado. A interferência da globalização, compreendida como processo de unificação dos mercados e homogeneização da economia global, na sociedade neoliberal, tem posto a universidade no centro de discussões de diferentes instâncias, as quais definem os rumos a serem seguidos por esta instituição.

Dias Sobrinho (2009) assevera que a educação superior deixou de ser um bem público, direito social e dever do Estado e está sendo direcionada a ser um bem particular. Desse modo, a relação estabelecida entre o ensino superior e o desenvolvimento da economia (como se a educação fosse capaz de dar conta de todos os problemas sociais), também direciona a educação, de acordo com Cunha (2006), para uma lógica empresarial na gestão educacional. Tomando como referência o neoliberalismo, as políticas educacionais passam a enfatizar ainda mais a produtividade, a eficiência e a qualidade total e, assim, a educação foi perdendo sua identidade como direito social.

A relação entre o Estado e as IES também se modifica, ao passo que o Estado assume o papel de controle e a gestão de políticas para a educação, voltadas para a avaliação, financiamento e tendo como referência os princípios do mercado para o processo de gestão do ensino superior. Nesse sentido, quando a educação passa a ser direcionada pelos princípios do mercado, deixa de lado elementos presentes na LDB (9394/96), como o acesso, permanência e gratuidade do ensino.

O que percebemos, nas últimas décadas, foi um crescente e drástico corte e ajuste no orçamento das IES públicas e mudanças expressivas em seu modo operacional. Em contraponto, as IES privadas vêm recebendo maciço investimento, o que culminou em uma forte expansão desse setor, sobretudo, a partir de 1995. Percebe-se, então, uma rápida proliferação de instituições privadas em detrimento das instituições públicas. A falta de investimento do Estado para com a universidade pública e a mercantilização da universidade

marcam, para Souza Santos (2005), a transformação do bem público em um espaço de super valorização do capitalismo no setor educacional.

Dias Sobrinho (2009, p. 17) apresenta duas perspectivas opostas em relação ao papel social da educação, ou seja, de um lado a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO que, nas palavras do autor, “defendia o princípio de que educação é um bem público fundamental, um direito social que deve estar disponível a todos, em todos os níveis e com qualidade” e do outro a perspectiva do Banco Mundial, que insiste na privatização da educação, que deixa de ser um bem social e passa a se “constituir, na maioria das instituições privadas, uma mercadoria, um produto negociável com objetivos de lucro”. Dessa forma, o autor confronta essa lógica economicista defendida pelas políticas do Banco Mundial (que, inclusive, provocam ruptura no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) e defende a educação superior como processo de formação de sujeitos sociais autônomos, que conseguem articular os conhecimentos, a capacidade técnico e profissional, que conservem valores universais e que possibilitem inserção crítica criativa e construtiva no desenvolvimento da vida pública.

No âmbito nacional, destacamos o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) que, em suas metas referentes ao ensino superior, continuam seguindo orientações do Banco Mundial. Além disso, o Plano ratifica ainda que a educação superior é necessária para impulsionar o desenvolvimento da econômico do país.

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo (Brasil, 2014).

Essa relação entre educação e desenvolvimento econômico também é responsável pela expansão desenfreada da educação superior. Uma das estratégias de expansão do ensino superior público é o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Art. 1º do Decreto nº 6.096), que tem o objetivo de “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Outra estratégia governamental, no âmbito privado, é o Programa Universidade para Todos – PROUNI (Lei nº. 11.096 de 13 de janeiro de 2005), que tem a função de conceder bolsas de estudos parciais ou integrais para estudantes de graduação em instituições privadas de

ensino superior. Esses programas contribuem para a expansão do ensino superior, ao aumentarem o número de matrículas nas IES. O Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a Universidade Aberta do Brasil também foram criados com vistas a ampliar o quadro de vagas no ensino superior.

É importante considerar o significado e benefícios dessas políticas de acesso estudantil à universidade, pois, sem as quais, boa parte da população economicamente fragilizada não teria acesso a um diploma do nível superior. Entretanto, cabe alguns questionamentos: quais são as condições de atendimento aos estudantes? O investimento para a expansão das IES também corresponde aos investimentos para a qualidade do ensino? Quais são os investimentos para a formação docente que adentra a universidade? E as políticas de permanência estudantil? Qual o lugar e a importância da universidade? Nesse contexto de expansão, verifica-se, na verdade, a precarização da formação dos estudantes, tendo em vista o descompromisso das instituições privadas de ensino com o tripé ensino, pesquisa e extensão. Como ressalta Cunha (2009, p. 14-15), essas instituições “centram suas atividades somente no ensino, em que a qualidade do trabalho acadêmico, muitas vezes, não se coloca como condição fundamental de funcionamento”, estabelecendo a pedagogia tecnocrata como eixo norteador das políticas educacionais.

Vemos, nos últimos anos, o ensino e a pesquisa serem afetados, formações aligeiradas, ausência de formação para o pensamento crítico, em detrimento de formações cada vez mais técnicas. Esses são alguns dos reflexos do enfraquecimento da universidade pública e o fortalecimento das instituições privadas, o que tem posto a universidade no centro de muitas discussões na sociedade, inclusive, discussões dentro da própria universidade, que passa a questionar sobre o seu papel social, quando se percebe tendo que modificar sua forma de gestão, para angariar recursos, a fim de se manter viva na sociedade, perdendo, a cada dia, sua autonomia.

A intensa e necessária relação entre a sociedade e a universidade, desde o seu surgimento, é explicada, segundo Chauí (2003, p. 5), por ser a universidade pública uma instituição social, isto é,

[...] uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Por ser uma instituição social de cunho republicano e democrático, a universidade tem

vivido uma intensa relação de conflito com a sociedade e o Estado, sendo que estes deveriam ser reflexos dessa instituição. De acordo com Souza Santos (1994), esses conflitos são decorrentes da dupla pressão, através de cobranças cada vez maiores da sociedade e as políticas de financiamento do Estado (na verdade, ausência de financiamento). Como se sabe, a universidade vem sendo veemente atacada, neste século XXI, principalmente, quando se estabeleceu que a educação, saúde e a cultura são setores e serviços não exclusivos do Estado.

Para Souza Santos (2005; 1994), a universidade vive uma crise institucional, resultante da contradição entre as reivindicações da autonomia da universidade e a crescente pressão para a sua submissão a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial. Essa crise é agravada, quando o Estado decide reduzir seu compromisso político com a educação, especialmente, com a Educação Superior, com a premissa de que, sendo a universidade um bem público, não teria que ser financiado, exclusivamente, pelo Estado. Ainda de acordo com o autor, as políticas de desinvestimento do Estado e a globalização mercantil da universidade são políticas destinadas a mudar o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, tornando-a um espaço de valorização do capitalismo educacional.

Essa visão economicista da educação superior, defendida também pelo Banco Mundial, tem feito a universidade pública (fortemente abalada pela crise institucional) a confrontar-se com a crescente concorrência das universidades privadas, que tem contado com um maciço investimento público. Com isso, fortalece, como assevera Souza Santos (2005), o mercado universitário. Nesse contexto, Chauí (2003, p. 6) pontua que o Estado pôs a universidade não como uma instituição social, mas como uma organização social, que

[...] segue o modelo econômico do neoliberalismo, segue um conjunto de ideias do meio administrativo e por isso é regida pelas ideias de gestão, planejamento, controle, [...] Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

Constata-se, então, que a universidade, como uma instituição social, pública, democrática e autônoma, vem sendo conceitual e, operativamente, deturpada, em consequência da expansão de instituições de ensino superior destinadas ao atendimento de massas, sem a devida qualidade (Almeida, 2012). Nesse horizonte, cabe destacar que a docência universitária, em meio a tantas mudanças ocorridas na educação superior, principalmente, com a sua expansão, via sistema privado, e predominância do modelo neonapoleônico, tem imposto novos desafios à sua prática e também à sua formação com vistas a desenvolver um ensino de

qualidade, para além do domínio de conteúdo. Nas palavras de Souza (2011), os professores universitários enfrentam, na atualidade, certa turbulência, em decorrência da definição das políticas públicas educacionais, marcadas pela ideologia neoliberal e por posições conservadoras.

A docência é um dos principais pilares da universidade. Por isso, faz-se necessário que as IES, por meio de políticas institucionais, comprometam-se com ações de desenvolvimento profissional docente, com vistas a ajudarem os professores a construírem ou ampliarem a base de conhecimentos profissionais da docência. Os docentes universitários têm vivido desafios para enfrentar as políticas neoliberais, que tendem em avalia-los de acordo com sua produtividade, políticas que têm como base critérios de eficácia e competitividade, em detrimento da valorização à docência.

O seu estatuto social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada. Os professores de educação superior tornam-se, portanto, alvo de todas as crises que são feitas a universidade, ou porque ela não “garante” a promoção social, ou porque não “produz” trabalhadores capazes, ou porque não “forma” cidadãos conscientes. Esses professores, pois, têm o seu destino pessoal e profissional associado às sucessivas “crises” que afetam a história da universidade (Souza, 2011 p. 190).

Para que a universidade pública seja vista por uma nova perspectiva, é necessário que o Estado e a sociedade a veja como um investimento social e político e não como um gasto público. Mas isso só será possível, se a educação for considerada como um direito e não como um privilégio (Cunha, 2006). Dessa maneira, qualquer que seja a direção a ser tomada, discutir e refletir sobre a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão é um excelente exercício de maturidade intelectual para as universidades.

Em meio às crises de hegemonia, legitimidade e institucional vivida pela universidade (Santos, 2008), faz-se necessário refletir também sobre a sua função enquanto produtora de conhecimento, pois o modelo de gestão empresarial, ditado através das políticas neoliberais (ou ausência de apoio financeiro), provoca mudanças na função social da universidade, como a sua forma de produzir e lidar com os saberes, há uma tentativa de padronização do conhecimento, um modelo único de formação (Cunha, 2006), em consequência, o trabalho docente é reconfigurado também. Nesse sentido, cabe aqui uma pergunta: os espaços formativos, vivenciados pelos docentes universitários, sejam eles no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* ou políticas institucionais, têm mobilizado esses profissionais para repensarem as práticas de ensino dentro desse contexto?

Em contraponto, a universidade pública continua lutando. Uma luta diária para manter a sua inquietude, diante de sua função social, como pensa e como discute sobre sua existência e suas múltiplas dimensões sociais, pois ela continua sendo “capaz de criticar seu próprio caráter institucional e suas perspectivas orientadoras na produção do conhecimento e na formação de profissionais” (Almeida, 2012, p. 45). Ainda, de acordo com a autora, a abertura, flexibilidade e reflexão são marcas da universidade, pois ela está sempre aberta ao diálogo com a sociedade e é isso que a mantém viva, olhando para o passado, presente e futuro.

A universidade, ao passo que produz, também faz críticas ao conhecimento já existente. Cabe lembrar que esta instituição já não exerce o monopólio da elaboração de conhecimentos sistematizados, já que, com a expansão das instituições de ensino superior o conhecimento também tem sido produzido por outras instituições, que lançam mão de estratégias de mercantilização da docência e da pesquisa. Sobre essas instituições (organizações sociais), Chauí (2003, p. 2) assevera que,

Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior das lutas de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

A produção de conhecimento, nesse modelo de universidade, está aliada aos interesses do mercado, ou seja, o conhecimento é produzido para a acumulação, intensificação da cadeia produtiva empresarial e ignoram, veementemente, o conhecimento para a resolução dos problemas e compromissos sociais. Nessa perspectiva, a produção de conhecimento é o motor da economia e de políticas neoliberais, por dar condições ao desenvolvimento da sociedade econômica global. Dessa forma, cabe perguntar: Quais são os impactos desse tipo de conhecimento produzido por estas instituições? Qual perfil de estudante está sendo formado? Como os docentes se portam diante dessa complexidade? Todavia, a formação que defendemos nada tem a ver com o que é proposto nesse modelo, pois creditamos em uma formação que promova a reflexão e a compreensão, além de uma postura crítica frente às demandas sociais e que garanta a autonomia para lutar contra todo tipo de exclusão e que lute por ideais democráticos.

De acordo com Sobrinho (2009), uma das principais funções da universidade é formar profissionais competentes, com vistas a contribuir com o bem estar da sociedade e, também, o desenvolvimento nacional. Entretanto, o autor assevera que o desenvolvimento econômico não pode ser o centro ou a razão de ser da universidade e, por consequência, da sociedade. Desse

modo, a função da universidade é a “formação de cidadãos, de profissionais-sociais, que contribuam para a construção da democracia, fundada nos valores, que são primordiais à vida em sociedade” (Sobrinho, 2009, p. 26). Nesse sentido, fica claro que a universidade brasileira precisa fazer frente ao modelo de gestão empresarial e à globalização excludente. A universidade, desde seu surgimento no Brasil, protagonizou processos de exclusão social e, por isso, a crise da hegemonia tem afetado tanto esta instituição. Nesse contexto, os grupos sociais excluídos têm exigido um maior comprometimento com suas demandas, ignoradas durante séculos e que se acentuam com este modelo de universidade organizacional.

Na LDB (9394/96), encontramos apoio no que diz respeito às reflexões sobre a função social da universidade. Em seu artigo 43º, define:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Ao considerar esses aspectos, observamos que a formação profissional e a produção de conhecimento são marcas importantes da universidade brasileira, para que a sociedade possa ser transformada de forma mais justa e igualitária. Além disso, a universidade também exerce a função de formar, continuamente, o docente universitário, na perspectiva do desenvolvimento profissional, com vistas a uma atuação mais clara, coerente e consciente. Diante de tantos desafios vivenciados pela universidade, o docente do ensino superior encontra-se também em

um contexto de complexidade e, destes profissionais, espera-se que consigam transformar o conhecimento específico de suas áreas de atuação em conhecimentos pedagógicos, de modo a favorecer os processos de ensino-aprendizagem de estudantes adultos, pois “os docentes não estão preparados para acompanhar a vertiginosa explosão dos conhecimentos em todos os campos, tanto no que diz respeito à produção quanto ao ensino” (Sobrinho, 2009, p. 19).

Entendemos que a universidade precisa pensar em novos modelos de atuação, modelos que promovam transformação em seus processos de pesquisa, ensino e extensão e que se afastem, cada vez mais, de modelos de gestão voltadas para as demandas do mercado, pensar nos processos de ensinar e aprender e, por consequência, em políticas institucionais que potencializem a formação dos docentes universitários. Nesse sentido, a expansão do ensino superior possibilitou a contratação de muitos docentes novos, em relação à idade e à experiência em relação à atuação no ensino universitário.

Portanto, esta pesquisa insere-se no contexto da universidade brasileira, *lócus* do trabalho do docente do ensino superior, para refletirmos como as universidades têm promovido o desenvolvimento profissional docente, com vistas a prepararem estes docentes para a complexidade vivida neste âmbito da educação.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta pesquisa, tomamos alguns conceitos que servirão de base para definir a metodologia, a escolha dos sujeitos, os instrumentos e o processo de produção dos dados, bem como para sustentar a análise e a interpretação dos resultados. Nesta seção, pretendemos discutir conceitos que dialogam e nos ajudam a estabelecer interlocuções com o nosso objeto de estudo, a saber: pedagogia universitária e formação docente, desenvolvimento profissional docente e os conhecimentos profissionais docentes. Por se tratar de uma profissão altamente complexa, defendemos que o exercício da docência, no ensino superior, necessita de uma formação específica e de uma base de conhecimentos profissionais, especialmente, conhecimentos pedagógicos, assim, tomamos como ponto de partida para nosso diálogo a discussão sobre o campo da pedagogia universitária.

3.1 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A formação profissional, de acordo com Ribeiro (2009), tem representado um desafio para a prática educativa dos docentes universitários. Historicamente, o exercício da docência, no ensino superior, vem sendo pautado e legitimado a partir do ideal de que o domínio do conhecimento específico e do campo da pesquisa seriam características suficientes para o ingresso como docente na universidade. Contudo, toda área de atuação exige um conhecimento específico, mas essa premissa, ainda hoje, é negada à docência. Por isso, a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar necessita ser modificada. Nesse nível de ensino, o docente acaba se constituindo como tal, tendo como referência a profissão que exerce ou exercia no mercado de trabalho. Assim, para Cunha (2009, p. 343) “há muito pouco tempo, percebia-se a docência universitária exclusivamente estabelecida a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, baseados nas representações tradicionais de duas trajetórias, enquanto estudantes, forjam o seu modo de ensinar”.

Nesse sentido, Almeida (2012) também reforça a importância de se defender a formação profissional, a partir de um conjunto de conhecimentos plurais, o que inclui, para além dos conhecimentos específicos do campo de atuação, a valorização da dimensão pedagógica e

didática do exercício docente:

Aí reside, a nosso ver, o que talvez seja a grande dificuldade de parte significativa dos professores universitários: admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado e estudo (Almeida, 2012, p. 91).

O exercício da docência não pode ser reduzido à mera transmissão de conteúdo. Por isso, continua sendo imprescindível olharmos e discutirmos sobre a formação do professor universitário, uma formação acadêmica e profissional que legitime os conhecimentos específicos, especialmente, o pedagógico, para atuar nesse nível de ensino. Como destacam Almeida e Campos (2019), a profissão docente exige uma formação específica e constituir-se professor implica em apreender o percurso formativo, descobrindo os modos como cada um ingressa e experiencia a docência. Cunha (2006) destaca que a docência universitária foi fortemente influenciada pela ciência moderna (predominância das ciências exatas e da natureza), o que colocou o conhecimento específico como mais importante do que o conhecimento pedagógico na formação docente, assim, esperava-se do docente a transmissão de conhecimentos científicos, tendo como base os rigores da ciência e uma prática profissional que legitimasse esse conhecimento.

A perspectiva da docência como um ‘dom’ também provoca desprestígio à profissão docente e desvaloriza o conhecimento pedagógico como um conhecimento imprescindível à formação do professor de todas as etapas de ensino, principalmente, do ensino superior. Ressaltamos que o conhecimento específico é importante e fundamental para cada área de atuação, mas somente este conhecimento não se constitui como elemento chave para a função docente, isto é, os docentes lidam bem com os conhecimentos disciplinares, geralmente, pela experiência que possuem em suas áreas de atuação, porém, em decorrência da fragilidade no processo formativo no que diz respeito ao conhecimento pedagógico, estes professores podem sentir dificuldades, quando adentram a sala de aula e deparam-se com estudantes reais, com processos de aprendizagem, cultura, conhecimentos e necessidades distintas. Assim, para Almeida (2012, p. 94):

São essas dificuldades reais que justificam a necessidade de progredir na formulação de postulados pedagógicos e didáticos capazes de acrescentar fundamentos às práticas docentes, movimento que é ao mesmo tempo constituinte do esforço para reconfiguração, aprofundamento e avanço dos campos da pedagogia e da didática voltadas para o ensino universitário.

O fato é que “os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço

universitário e só, tardiamente, alcançaram uma certa legitimidade científica” (Cunha, 2006, p. 22). Essa fragilidade pedagógica e a crescente preocupação com o desempenho do docente, que atua nesse nível, gerou forte ascensão a área de estudo denominada Pedagogia Universitária. Sobre esse campo de conhecimento, Cunha (2009) destaca que é uma preocupação recente o desenvolvimento de uma formação profissional para os professores universitários.

Soares (2009) chama atenção para a importância do campo da Pedagogia Universitária, que, há anos, vem se consolidando como uma área de estudos e pesquisas sobre a docência na universidade, bem como vem afirmando seu sentido político e prático, contribuindo para sensibilizar os órgãos governamentais, no que diz respeito à elaboração de políticas que garantam a profissionalização ou regulamentação da formação específica da docência no ensino superior.

O termo é definido por Cunha, na Enciclopédia Pedagogia Universitária, como:

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na explicitação de Lucarelli, (2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (Cunha, 2003, p. 321).

A Pedagogia Universitária se constitui como um campo complexo (pois exige conhecimentos de naturezas específicas e distintas: científica, tecnológica e artística) de prática educativa, de formação do professor universitário e de pesquisa, o que contribui para configurar esta profissão como um campo complexo de ação (Almeida & Pimenta, 2014). Embora seja um campo de estudo recente, sua legitimação pressupõe a superação da ideia de que bons profissionais em suas áreas de atuação serão, conseqüentemente, bons docentes universitários. Almeida (2012, p. 96) também nos ajuda a compreender a Pedagogia Universitária como sendo um

[...] conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam

as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética (Almeida, 2012, p.96).

Nesse sentido, ressaltamos a importância da pedagogia universitária como um elemento imprescindível à formação docente, seja ela a nível de cursos *stricto sensu* ou em programas de formações institucionais. Assim, a docência, na pedagogia universitária, é vista como uma profissão que expressa complexidade, pois pressupõe elementos de variadas naturezas e envolve uma multiplicidade de conhecimentos (Soares, 2009). Vários estudiosos do campo da educação apontam para a necessidade de uma base de conhecimentos profissionais, que o docente deve possuir para exercer essa atividade complexa, que é a docência, ou seja, os conhecimentos específicos que caracterizam a profissionalidade docente, base para a profissionalização, entendida como um “processo de desenvolvimento de capacidades e de formalização dos saberes implementados na prática profissional que culmina na profissionalidade” (Soares, 2009, p. 77), que remete a um “conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais” (Soares, 2009, p.77). Nesse sentido, a preocupação com a prática educativa, como expressão da profissionalização dos docentes universitários, tem aumentado (Ribeiro, 2009).

Nessa direção, a docência universitária é entendida, de acordo com Campos e Almeida (2019), como uma profissão cuja complexidade exige conhecimentos epistemológicos específicos, que estão incorporados no processo da atuação docente, cujo sentido só é incorporado, quando somos capazes de compreender o campo em que as práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Com as mesmas preocupações, Silva e Ribeiro (2019) alertam para a necessidade de investimento em processos formativos para a docência, que evidenciem, especialmente, saberes didáticos necessários à sua prática. Nesse sentido, destacam que “a docência demanda um processo formativo, que deve ter como base uma formação específica para a docência, ainda que em contextos não formais, como no caso de Programas e cursos específicos” (Silva & Ribeiro, 2019, p. 98).

Portanto, faz-se necessário pensar em uma formação que supere a visão distorcida de que basta o domínio aprofundado em uma área de conhecimento específico e uma produção científica consolidada para atuar na docência, no ensino superior. Para Campos e Almeida (2019), essas discussões em torno da docência têm aumentado, exponencialmente, e têm se tornado cada vez mais explícitas, tendo em vista o grande número de professores sem formação e experiência específicas para a docência na qual ingressam. Sendo assim, pensar a formação

deste profissional é um elemento indispensável para o seu desenvolvimento profissional.

3.2 A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Diferentemente de outras profissões, a formação para o exercício da docência universitária não tem sido condicionada a uma formação inicial na universidade, que contemple os conhecimentos necessários à docência, o que ratifica o entendimento de que basta o diploma de graduação e pós-graduação para atuar nesse nível de ensino. A lógica que predomina é do acúmulo do conhecimento específico, pois, quanto mais o docente possui este conhecimento, melhor será a sua atuação profissional. No entanto, concordamos com Ribeiro (2009/2019), Cunha (2006), Almeida (2012), Cunha e Soares(2010), quando afirmam que o exercício da docência requer uma sólida formação, não só ao que se refere aos conteúdos disciplinares, mas também ao conhecimento pedagógico. Nesse sentido, discutir sobre a formação do professor do ensino superior é refletir e trazer à baila as questões: como o docente tem sido formado para o exercício da docência? A formação tem sido adequada no sentido de qualificar ainda mais o ensino superior?

A profissão docente é uma das profissões que mais tem recebido solicitações para manter-se atualizada e qualificada, frente à realidade social. Por isso, a necessidade de investimentos, na continuidade dos processos formativos, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente, embora, historicamente, a formação docente tem se resumido a ações pontuais, fragmentadas e distantes de suas necessidades formativas, com poucas contribuições para o desenvolvimento profissional docente (Almeida; Pimenta, 2014). De acordo com o pensamento hegemônico, duas referências fundamentam a base da docência, a primeira diz respeito ao mundo do trabalho, que sustenta a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” e a segunda apresenta o universo da pesquisa e a sua predominância nos cursos *stricto sensu*, em detrimento da formação pedagógica. Essas referências, de acordo com Almeida (2012, p. 63), provocam afastamento entre a formação docente e o campo da pedagogia “ciência que tem como objeto os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com a problemática da formação”.

Na legislação brasileira, especificamente, na LDB (9194/96), em seu Artigo 66, estabelece que a formação docente, para atuar no ensino superior, “far-se-à em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, porém, sabemos que a ênfase desses cursos centra-se na pesquisa e, conseqüentemente, na produção e socialização

dos conhecimentos, diferentemente do que destaca Marcelo Garcia (1999, p. 80), quando diz que o objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a ‘competência de classe ou conhecimento do ofício’ de forma que os professores se tornem sujeitos peritos da tarefa de ensinar”. Frente a isso, há um silenciamento, nesta lei e na pós-graduação brasileira, no que concerne à formação didática do docente universitário.

Percebem-se, mesmo que timidamente, avanços em relação à inserção de aspectos pedagógicos nesses processos formativos, como a oferta em alguns programas de pós-graduação de disciplinas, como Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior. No programa de Mestrado em Educação da UEFS, por exemplo, é ofertada, como optativa, a disciplina Docência Universitária, com carga horária de 45 horas. No entanto, ao considerar a complexidade da docência, entendemos que a carga horária é insuficiente.

O estágio docente também tem se constituído em mais um espaço, em que os aspectos pedagógicos são considerados, nos cursos *stricto sensu*, desde de 2000. Nesse contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES vem exigindo que seus bolsistas se envolvam com a docência, durante, no mínimo, um semestre. Assim, tanto as disciplinas de cunho pedagógico quanto o estágio docente são importantes movimentos, porém é questionável o tempo disponibilizado. Marcelo Garcia (1999, p. 243) alerta que, em curto prazo, não é possível pensar “num currículo de formação inicial de professores universitários, talvez seja mais plausível propor o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência”. De um modo geral, os cursos de pós-graduação (rápidos e produtivistas) acrescentam muito pouco, em termos de formação pedagógica aos docentes. Essa lacuna na formação acaba justificando que a docência seja uma atividade “assistemática, com escasso rigor e pouca investigação” (Marcelo Garcia, 1999, p. 248).

É fácil constatar que as instituições de ensino superior têm privilegiado, nos cursos de pós-graduação, a formação de bons pesquisadores, sem apresentar o mesmo interesse em relação à formação do docente, para lidar com a complexidade da docência. Cabe destacar que boa parte dos profissionais que saem dos cursos de mestrado e doutorado assumem a docência no ensino superior, na rede privada de ensino, que, na maioria das vezes, privilegia apenas o ensino, o contrário da universidade pública, que assume o tripé ensino, pesquisa e extensão. Isso tem demarcado, para Almeida (2011), uma contradição, tendo em vista que o docente é preparado, na pós-graduação, para desenvolver as habilidades de pesquisa, mas atuará em instituições em que a pesquisa e a extensão não são realizadas de fato.

Como temos dito, não há uma exigência de formação pedagógica para o exercício da

docência no ensino superior. Por isso, essa formação não tem uma longa história de investimentos por parte das instituições de ensino e também pelos próprios docentes. Fica evidente, portanto, a ausência de formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem que o docente passa a ser responsável. Para Almeida (2012, p. 67), os docentes desconhecem elementos que constituem a sua própria profissão docente, como: “planejamento, organização da aula, metodologia e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno”. A desvalorização do conhecimento pedagógico da formação docente contradiz, segundo Cunha (2006), o discurso acadêmico, que defende, por sua vez, a formação específica para outros níveis de ensino. Dessa forma, continua sendo importante fazer uma rigorosa reflexão acerca da formação do docente universitário, pois a docência universitária tem compromissos, que vão além da mecânica transmissão de conteúdos disciplinares.

Buscando compreender com maior clareza o processo de formação de professores do ensino superior, bem como o desenvolvimento profissional, propomos, inicialmente, assinalar concepções apontadas para os termos: formação de professores e desenvolvimento profissional docente.

3.2.1 Conceituando os termos formação e desenvolvimento profissional docente

Marcelo Garcia (1999) chama-nos atenção para o conceito de formação. Para o autor, a formação não deve ser confundida com os termos ensino, técnica, treinamento, capacitação ou reciclagem, pois a formação de professores é caracterizada como momentos pontuais de apropriação de conhecimentos, para posterior aplicação. Logo, não atende a especificidade e complexidade da profissão docente. Esse modo de pensar a formação está associado aos pressupostos da racionalidade técnica, pois defende a ideia de acumulação de conhecimentos para posterior aplicação (dissociação teoria e prática), ou seja, ênfase na transmissão dos conteúdos (Mizukami *et al.*, 2010). Considerando a complexidade da docência, é possível afirmar que esse modelo de formação não tem dado conta do processo formativo dos professores, pois “não leva em conta os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas educativas estão inseridas” (Mizukami *et al.*, 2010, p. 14). Cunha (2006) indica que a configuração e os processos formativos para a docência do ensino superior devem ser analisados, constantemente, pois a formação não deve ser um constructo arbitrário e, tão pouco, neutra, sendo necessário afastá-la de qualquer concepção meramente técnica.

Os sentidos e a finalidade da formação são fundamentais para a compreensão dos processos formativos. A insuficiência da racionalidade técnica para dar conta da complexidade

da docência e da profissionalização do ensino estimularam pesquisas que colocaram o professor no centro das discussões, especialmente, em relação a sua atividade profissional e processos de desenvolvimento profissional docente, destacando o caráter permanente do processo formativo (Mussi, 2007). Considerando a formação de professores como um fenômeno complexo e que possui pouco consenso, quanto à sua dimensão e perspectiva teórica, para sua análise, buscamos, agora, esclarecer a concepção de formação de professores e de desenvolvimento profissional, adotada nessa pesquisa.

O estudo em tela defende a concepção de formação de professores e de desenvolvimento profissional docente, como um processo complexo e contínuo, isto é, um processo de desenvolvimento, durante toda a trajetória profissional, como defendida por Marcelo Garcia (1999) e Mizukami *et al.* (2010). Nesse sentido, valemo-nos da perspectiva de formação e desenvolvimento profissional, que concebem os docentes como sujeitos críticos, reflexivos e que mobilizam seus conhecimentos, em sua atuação profissional, afastando-nos da ideia de professor como reprodutor de conteúdo. Esse modelo, conforme sinaliza Mizukami *et al.* (2010), supera a concepção de formação de professores associada à racionalidade técnica e passa a assumir um novo paradigma, o da racionalidade prática. Nessa ótica, a formação de professores é vista como um modelo reflexivo e artístico, no qual o docente constrói o seu conhecimento, de forma idiossincrática e processual, sendo que a “formação básica passa a ser vista como apenas um dos momentos do processo formativo” (Mizukami *et al.*, 2010, p. 15).

Entendemos que o termo ‘formação de professores’ insere-se como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes, em sua atuação profissional, ou seja, esses processos formativos devem ser sempre intencionais, com finalidades próprias e para gerar implicações na prática docente (Mussi, 2007). Corroborando com essa ideia, Campos e Almeida (2019) destacam que o desenvolvimento profissional docente está imbricado ao conceito de formação contínua, o qual precisa ser compreendido e vivido como atitude permanente de indagação, de formulação de questões e busca de soluções sobre os desafios, que permeiam a vida pessoal e profissional dos docentes. Ao discorrer sobre a formação de professores, Marcelo Garcia (1999, p. 26) a explica como sendo uma

[...] área de conhecimento, investigação e proposta teórica e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir pessoalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A partir do excerto acima, a formação de professores é vista como uma área de conhecimento e investigação, que assume um caráter processual (sistemático e organizado), que pode ser realizado individual ou coletivamente, embora a literatura, em geral, defenda a perspectiva coletiva, pois a “inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (Marcelo Garcia, 1999, p. 21-22). Tendo em vista que a formação é um processo que tem a intenção de provocar mudanças, ela exige a participação consciente do sujeito, ou seja, “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativo”.

Marcelo Garcia (1999) apresenta três aspectos relevantes e distintos, que conferem sentido às ações que compõem a formação docente: autoformação, heteroformação e interformação. Na autoformação, o sujeito participa de forma independente e possui o controle dos caminhos do processo formativo. A heteroformação é uma formação desenvolvida por terceiros (um especialista), sem que seja comprometida a personalidade do sujeito. Já a interformação define-se como uma formação, que ocorre entre os pares e no próprio ambiente de trabalho e tendo, ao longo do processo formativo, o apoio de uma equipe pedagógica. Como já dissemos, fica evidente a necessidade do engajamento pessoal do sujeito, no processo de sua própria formação, colocando-se aberto à capacidade de questionar suas próprias crenças e práticas, pois a interconexão entre autoformação, heteroformação e interformação não provocará mudanças, se o sujeito não der abertura.

Corroboramos com os estudos de Marcelo Garcia (1999), Mizukami *et al.* (2010), Imbernon (2010) e Mussi (2007), ao defenderem que os processos formativos devem ser inseridos no processo de trabalho e desenvolvimento profissional do professor. Este, por sua vez, é visto como um profissional do ensino. Portanto, há a necessidade de pensar a formação dentro da profissão (Nóvoa, 2009).

Na literatura, existem diferentes entendimentos sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente. Esse conceito pressupõe a superação da dicotomia entre formação inicial e formação continuada. A compreensão conceitual desse termo é defendida por Imbernon (2010) e Marcelo Garcia (1999, p. 137) “porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”, ou seja, o conceito pressupõe a superação da dicotomia entre formação inicial e formação continuada. Nesse sentido, a concepção de desenvolvimento profissional avança na compreensão de formação de

professores, ao se atrelar com a formação e o exercício da docência.

O termo é, conceitualmente, definido por Marcelo Garcia (1999, p. 144) como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. Nesse sentido, a busca permanente para se desenvolver, profissionalmente, resulta no aprimoramento de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, nesse caso, a profissionalização, que está, estreitamente, implicada com a profissionalidade.

Ao evidenciar a reflexão como um elemento essencial no processo de formação de professores e desenvolvimento profissional, constatamos que essa reflexão possibilita ao docente fundamentar, teoricamente, as suas decisões no fazer pedagógico, com vistas a tornar suas ações mais intencionais, responsáveis e concretas (Mussi, 2007). Para Zeichener (1993), *apud* Mizukami *et al.* (2010, p.17), a ação reflexiva é definida como

[...] uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de responder aos problemas, uma maneira de ser professor.

Essa reflexão seria a conscientização sobre hipóteses, sobre o ensino, a aprendizagem, o aluno, bem como, o entendimento da investigação sobre sua própria ação. Desse modo, o processo de formação e desenvolvimento profissional docente tem buscado valorizar a nova tendência de pensamento reflexivo do professor, já que esta possui influência na configuração de sua prática. Com efeito, esse processo reflexivo contribuirá para que o docente se aproprie dos saberes didático-pedagógicos, que são a base da profissionalidade docente (Mussi, 2007), permitindo também que esses professores construam saberes e atitudes imprescindíveis para a sua atuação profissional.

Para Soares e Cunha (2010, p. 35), o processo de Desenvolvimento Profissional Docente refere-se a uma determinada concepção de formação continuada de professores em exercício, que envolve uma perspectiva **institucional** e **pessoal**. Na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional docente é entendido como um “conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores”. Já a perspectiva pessoal, envolve disposição interna e permanente para o desenvolvimento pessoal e profissional e, sobretudo, abertura para a mudança e reflexão coletiva com seus pares, isto é,

apesar do caráter pessoal, essa mudança não deve ser individual, sendo que o diálogo, através da reflexão coletiva, deve promover um espaço de colaboração.

A nossa defesa, apoiada em Imbernón (2010), Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (2002), é que esse processo seja adotado na perspectiva institucional, embora, necessite sempre do envolvimento voluntário e consciente do indivíduo em formação. Nessa direção, a instituição educativa é entendida como “um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino” (Marcelo Garcia, 1999, p. 171), uma vez que o fato de esta formação ocorrer no âmbito do trabalho docente pode contribuir para que haja um maior envolvimento dos professores.

Imbernón (2010) corrobora com essa ideia, ao enfatizar que o professor necessita de um novo sistema de trabalho e de aprendizagem para exercer sua profissão, especificamente, dos aspectos profissionais e de aprendizagem, associados às instituições de ensino, com um espaço onde trabalham um coletivo de pessoas, isto é, a formação só será legítima se contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, no âmbito do trabalho e para sua aprendizagem profissional. O autor considera, ainda, que o desenvolvimento profissional docente ocorrerá com efetividade, quando as práticas de formação estiverem aliadas às melhorias, no âmbito social e trabalhista. Nessa direção, Nóvoa (2002) ratifica que o espaço privilegiado da formação continuada não é o professor isoladamente e sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

No que diz respeito à relação entre a formação continuada e desenvolvimento profissional docente, Almeida (2012) apresenta um entendimento diferente dos autores citados anteriormente. Estes sinalizam o desenvolvimento profissional como uma concepção de formação continuada, já Almeida (2012) defende a formação como um componente do desenvolvimento profissional docente, ao entendê-lo como:

[...] um articulador de uma relação quadrangular, que envolve a formação continuada do professor, os projetos institucionais, as condições materiais necessárias à realização do trabalho educativo e a interação com gestores, coordenadores, pessoal de apoio, entre outros, o que torna essa inter-relação propiciadora de avanços na constituição do sujeito professor e do desenvolvimento da instituição em que trabalha (Almeida, 2012, p. 75).

Nessa perspectiva, ao estabelecer-se como parte do desenvolvimento profissional docente, a formação contribui tanto para a constituição dos conhecimentos que qualificam o modo de ensinar, quanto para a configuração da própria profissão docente, além da busca pela excelência na tríade ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o excerto citado, a formação

se processa como algo dinâmico, para além dos componentes técnicos e operativos impostos, isto é, deve oferecer um carácter orgânico, em todas as etapas formativas, vivenciadas pelo docente, conferindo um carácter contínuo e condições efetivas de trabalho (Almeida, 2012). Para a autora supracitada, é no processo do desenvolvimento profissional que os professores vivenciam possibilidades de:

Desenvolvimento pessoal (que lhes permitem alcançar satisfação com o trabalho e consigo mesmo e melhorar a autoestima), ampliam seus conhecimentos (da área específica, do ensino, da instituição, da cultura geral, acadêmica e profissional), cultivam a capacidade de intervenção (em aula e na instituição), enriquecem suas experiências (fortalecimento da autonomia, ampliação das relações interpessoais) (Almeida, 2012, p. 76-77).

Corroborando com essa perspectiva, Mussi (2007; 2013a) destaca que os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente são constituídos por dimensões que se movimentam e se integram e que implicam na formação de professores: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento didático-pedagógico, desenvolvimento da profissionalidade. Em suas palavras:

A aprendizagem profissional implica o *desenvolvimento pessoal*, ao conceber o professor como pessoa e profissional, como sujeito que interage e aprende (sozinho ou em grupo) com autonomia, em busca da auto-realização; o *desenvolvimento social*, ao considerar que a socialização profissional possibilita, por meio das interações com seu meio profissional, a produção de conhecimentos profissionais; o *desenvolvimento cognitivo*, ao considerar que o professor desenvolve um corpo próprio de conhecimentos, produto das experiências, da aquisição de preceitos teóricos e do processamento do conjunto de conhecimentos do contexto real do ensino; o *desenvolvimento didático-pedagógico*, ao considerar o professor como um profissional que reflete sobre sua atividade docente, entendendo a reflexão fundamentada em conteúdos como geradora de conhecimentos e estratégias metacognitivas que permitam ao professor “conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria atividade docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 153); e o *desenvolvimento da profissionalidade*, ao considerar a docência como profissão, em que as condições de trabalho, as políticas educacionais e o contexto de atuação repercutem na imagem pessoal e social da profissão docente, no próprio processo de socialização profissional e no desenvolvimento de sua profissionalidade (Mussi, 2013a, pp. 44-45).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo gradual e contínuo, no qual o docente avança em seu processo formativo, por meio de descobertas pessoais e coletivas.

O desenvolvimento profissional docente está, diretamente, relacionado ao

desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (Marcelo Garcia, 1999), e corresponde a um processo de aprendizagem profissional permanente da prática educativa, a partir de suas necessidades pessoais, profissionais e institucionais. Assim sendo, o desenvolvimento docente está ligado, principalmente, aos processos de mudança e aprendizagem sobre a prática educativa.

Essa perspectiva de formação vai ao encontro do que Mizukami *et al.* (2010) e Shulman (2016) têm chamado de organizações de aprendizagem e comunidades de aprendizagem. As autoras advertem que toda instituição educativa deveria se tornar uma organização de aprendizagem, ou seja, uma instituição preocupada com o processo de aprendizagem dos estudantes, promovendo, em seu âmbito, uma comunidade de aprendizagem para o desenvolvimento profissional dos docentes. Nessa comunidade de aprendizagem, os professores são levados a repensar seus papéis, em sala de aula, e também em suas práticas pedagógicas, como destaca Mizukami *et al.* (2010), sendo que o fio condutor dessa aprendizagem e desenvolvimento profissionais de professores é a construção e domínio de uma base de conhecimentos profissionais para o ensino.

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

Com base nas percepções apresentadas e assumidas até aqui, nesse estudo, entendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo pessoal, mas também coletivo e que se fortalece no local de trabalho do docente, que contribui para a constituição ou mobilização de concepções e práticas de ensino. Com isso, buscamos discutir o desenvolvimento profissional docente, associando aos processos formativos e aos elementos que constituem a profissão docente. Portanto, as propostas formativas de professores, na universidade, devem ser instituídas durante o percurso profissional do docente, assumindo a perspectiva de formação como processo. Entendemos, assim, que as instituições universitárias devem se responsabilizar como as principais proponentes dessas propostas, pois, ainda que os esforços individuais dos docentes sejam indispensáveis, esses são insuficientes, se não houver um empenho comprometido e propositivo das instituições de ensino superior. Assim, faz-se necessário políticas institucionais de formação docente na universidade.

Se confiamos que os processos de socialização contribuem para o desenvolvimento

profissional dos professores, especialmente, nos espaços institucionais, há a necessidade de investimento nas políticas de formação do professor, que atua no ensino superior, e, ainda, de sensibilização dos docentes, para que participem de programas dessa natureza. De acordo com Almeida (2012), historicamente, os professores desse nível de ensino apresentam resistências para participar de processos de formação, no interior das instituições educativas. Dessa forma, esse propósito que nos levou a investir na temática eleita.

3.3 CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Nessa seção, propomo-nos a discutir e refletir acerca dos conhecimentos profissionais docentes, pois consideramos que estes são indispensáveis à composição da profissão docente, especialmente, dos docentes do ensino superior. Há uma imensidão de estudos sobre os conhecimentos profissionais da docência e, nas últimas décadas, vem crescendo de forma exponencial. Esse movimento tem contribuído, significativamente, para a profissionalização do ensino e da docência.

Existem diferentes tipologias dos saberes, na literatura, encontramos os termos conhecimento, competências e saberes. Neste trabalho, utilizaremos os termos **conhecimento** e **saberes** como sinônimos. Ao reconhecer o caráter polissêmico que caracteriza o saber docente. Dessa forma, Tardif (2002, p. 60) confere à noção de “saber” um sentido amplo “[...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Nas sessões anteriores, defendemos a docência como uma atividade altamente complexa. Um dos aspectos que a caracterizam como uma atividade complexa é a necessidade de garantir a aprendizagem do estudante universitário, em consequência disso, há a exigência de uma multiplicidade de conhecimentos. Assim, para Soares e Cunha (2010, p. 24),

Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.

A prerrogativa de que o domínio do conhecimento específico é o suficiente para o exercício da docência não se sustenta mais, pois a ausência dos conhecimentos pedagógicos limita a prática educativa e, conseqüentemente, a aprendizagem do estudante. Considerando a complexidade da docência, do ponto de vista social, político, psicológico, intelectual e a ausência de formação pedagógica para seu exercício no ensino superior, diversos autores nacionais e internacionais (Tardif, 2002; Gauthier, 1998; Shulman, 2016, 2014; Cunha, 2006; Pimenta e Anastasiou, 2010), há algum tempo, vêm se debruçando sobre a defesa de um conhecimento profissional, que seja legitimado, no campo da formação de professores, com vista a contribuir para a profissionalização docente. O que evidencia a presença de uma vasta tipologia para estes conhecimentos.

Entre os conhecimentos profissionais que são mobilizados pelos docentes, na prática educativa, destacam-se os saberes denominados por Tardif (2002) como: disciplinares (provenientes da formação acadêmica), curriculares (ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar), pedagógicos (saberes provenientes da formação acadêmica) e experienciais (saberes provenientes das experiências vivenciadas ao longo do exercício profissional). Para o autor supracitado, o saber docente configura-se como saber, saber-fazer e saber-ser e classifica os saberes da seguinte maneira: saberes e ações de ordem técnica, saberes e ações de natureza afetiva, que aproximam o ensino de um processo de desenvolvimento pessoal, saberes e ações de caráter ético e político, saberes e ações voltados para a construção de valores, saberes e ações relativos à interação social.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), os saberes imprescindíveis à docência universitária giram em torno de quatro eixos: conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino (das diversas áreas de conhecimento, cultura, artes); conteúdos didático-pedagógicos (dizem respeito aos saberes do campo da prática profissional); conteúdos ligados aos saberes pedagógicos (saberes do campo teórico da prática educacional); e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana.

Cunha (2006) acrescenta os saberes relacionados ao contexto, em que se realiza a prática pedagógica; os saberes relacionados à ambiência da aprendizagem; os saberes relacionados ao contexto sócio-histórico dos estudantes; os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino; os saberes relacionados à condução da aula, nas suas múltiplas possibilidades; e os saberes relacionados à avaliação da aprendizagem. Além disso, a autora descreve os saberes docentes dentro do eixo pedagógico, reivindicando sua importância na formação de professores, para que se tornem capazes de justificar suas práticas, com base na racionalidade e não por meio da imitação, ou por acharem que a experiência é o suficiente.

Temos a categorização realizada por Gauthier *et al.* (2006), para quem o ensino é entendido como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Gauthier *et al.*, 2006, p. 28).

É bastante discutível o fato de que os saberes configuram-se como um tipo de reservatório, em que os professores acessam, em determinado momento, mas, na vida real, não é tão fácil assim. Os saberes, para esse autor, seriam os saberes disciplinares, pois se referem aos saberes da matéria, aos saberes curriculares, aos saberes do programa, aos saberes das ciências da educação, conhecimentos que dizem respeito à escola, aos saberes da tradição pedagógica, ou seja, o uso, propriamente dito, dos saberes experienciais construídos, de forma singular, por cada profissional e os saberes da ação pedagógica, que apregoam os conhecimentos do ensino.

Em seu estudo, Moreira (2014) destaca que a docência, no século XXI, exige o domínio de saberes da experiência, profissionais, disciplinares, pedagógico, curriculares e acrescenta os saberes relacionados à mídia-educação e às Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s, as quais têm revolucionado a educação. Esses saberes, especialmente em virtude da pandemia da COVID-19, ganharam relevo na formação docente. Ainda sobre esse tipo de conhecimento, Oliveira (2020, p. 58) ressalta que refletir sobre a identidade profissional docente e os saberes docentes, em relação ao uso das TIC’s, na universidade, nos leva a “compreender que a prática docente é constituída por uma multiplicidade de saberes, dentro dos quais o saber tecnológico não pode ser desconsiderado”. Inclusive, ocorreram diversas ações (*lives*, espaço de atendimento individual aos docentes, remotamente, vídeos) do ProFACE, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, com vistas a apoiar e oferecer suporte aos docentes, no período do ensino remoto emergencial.

Moreira (2014, p. 47) também chama a atenção para um outro tipo de conhecimento: o conhecimento da dimensão afetiva e salienta que “a ação educativa deve envolver a ética do cuidado, sem perder de vista a dimensão da sensibilidade e da afetividade”. Em diversas publicações, Ribeiro (2004; 2010) defende a construção de saberes relativos ao domínio afetivo na formação docente, tendo em vista uma aprendizagem mais efetiva dos estudantes, pois a dimensão cognitiva, por se só, pode não garantir a construção dos conhecimentos por parte dos estudantes “a afetividade joga um papel importante na motivação dos estudantes diante das disciplinas do currículo, dos professores que as ministram e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar” (Ribeiro, 2010, p. 410). Desse modo, compreender a importância do saber

afetivo, na relação docente e estudante, faz-se cada vez mais necessário, com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Mizukami *et al* (2010) e Mussi (2007), ao estudarem as contribuições de Shulman e colaboradores, no que concerne à base de conhecimento da docência, sinalizam que este propõe dois referenciais para a investigação da função do conhecimento, no ensino, são eles: fundamentos da base de conhecimento para o ensino (base de conhecimento pessoal) e os processos pedagógicos de reflexão e de ação, envolvidos no exercício da docência (processos de raciocínio pedagógico). Dessa forma, esses referenciais implicam o domínio de vários tipos de conhecimentos para a docência, bem como os processos pelos quais esses conhecimentos são elaborados e utilizados. Esses tipos descritos são agrupados por Shulman, L. (2014; 2016), em conhecimento de conteúdo específico, conhecimento de conteúdo pedagógico (ou conhecimento pedagógico geral) e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com base nos trabalhos de Shulman, L., Mussi (2013b) destaca que, no conjunto de conhecimentos que compõem o modelo construído da base de conhecimentos para a docência, o conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento que merece relevo em processos de formação e desenvolvimento profissional docente, por se referir a uma “combinação entre conhecimento da matéria e conhecimento do modo de ensinar” (p. 196), ou seja, um novo tipo de conhecimento, que se destaca por ser específico da docência e por ser desenvolvido pelo professor, ao tentar ensinar um assunto específico a seus alunos. Mussi (2013b) relata ainda que, nesse tipo de conhecimento, incluem-se todas as estratégias de que o professor faz uso na atividade de ensino, para transformar um conteúdo específico em aprendizagem, como analogias, construção de metáforas, simulações, situações-problemas, experimentações, exemplos, representações gráficas ou visuais, entre outros (Mussi, 2013b, p. 196). Portanto, trata-se de um tipo de conhecimento que deve ser valorizado em programas de formação e desenvolvimento profissional docente.

Ao evidenciar a profissão docente como atividade altamente complexa, inclusive, do ponto de vista psicológico, intelectual, pedagógico, político e social, não podemos admitir que seu exercício se dê por imitação ou cópia de modelos, já vivenciados anteriormente, mas sim, via formação específica. Após essa explanação, apresentamos, a seguir, um quadro síntese dos saberes necessários à docência, a partir do estudo elaborado por Oliveira (2020).

Quadro I: Categorias de saberes

AUTORES	TIPO DE CATEGORIA	CATEGORIAS UTILIZADAS
Garcia (1992)	Conhecimentos	Conhecimento pedagógico geral; conhecimento do conteúdo; conhecimento do contexto.
Shulman (2005)	Conhecimentos	Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico; conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e da aprendizagem; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
Perrenoud (2002)	Competências	Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração escolar; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação continuada.
Libâneo (2004)	Competências	É especialista no conteúdo que ensina e nos processos investigativos da matéria, e é portador de uma razoável cultura geral; sabe associar a aquisição de conceitos científicos ao desenvolvimento dos processos de pensamento; domina razoavelmente métodos e procedimentos de ensino, com destaque a procedimentos de pesquisa e exercícios do pensar centrados em problemas; conhece o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional; desenvolve visão crítica em relação aos conteúdos da matéria (contextualização) e ao seu papel social enquanto intelectual; sabe lidar com as tecnologias da informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao seu manejo; conhece e sabe aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem; sabe lidar com as várias formas culturais que perpassam a escola e a sala de aula, e com a diversidade social e cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber; sabe articular, na atividade docente, as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, visando a ajudar os alunos a construir sua subjetividade; domina procedimentos de trabalho interativo e desenvolve capacidade comunicativa (comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, assumir a aula como um processo comunicacional); é capaz de participar de forma produtiva de um grupo de trabalho ou de discussão, bem como atuar em equipe em atividades de pesquisa, interdisciplinares e organizativas; ajuda os alunos a pensar e agir em relação a valores e atitudes.
Lizárraga (2010)	Competências	Competências básicas; competência pessoal e profissional; competências genéricas (cognitivas e socioafetivas); competências específicas (tecnológicas e metacognitivas).
Masetto (2012)	Competências	Competência em uma determinada área de conhecimento; competência na área pedagógica; competência para o exercício da dimensão política.
Tardif, Lessard e Lahaye (1991) Tardif, (2000)	Saberes	Saberes pessoais; saberes experienciais; saberes curriculares; saberes disciplinares; saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos).
Saviani (1996)	Saberes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.
Gauthier <i>et al.</i> (1998)	Saberes	Saberes experienciais; saberes curriculares; saberes disciplinares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes da ação pedagógica
Pimenta (2002)	Saberes	Saberes da experiência; saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.
Nóvoa (1995)	Saberes	Saberes específicos; saberes didáticos; saberes experienciais; saberes vivenciais.

Freire (2011)	Saberes necessários à prática educativa	Não há docência sem discência: ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige risco; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Ensinar não é transferir conhecimento: ensinar exige consciência do inacabamento; ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, ensinar exige bom-senso; ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; ensinar exige apreensão da realidade, ensinar exige alegria e esperança, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, ensinar exige curiosidade. Ensinar é uma especificidade humana: ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; ensinar exige comprometimento; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige liberdade e autoridade; ensinar exige tomada consciente de decisões; ensinar exige saber escutar; ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; ensinar exige disponibilidade para o diálogo; ensinar exige querer bem aos educandos.
---------------	---	--

Fonte: Oliveira (2020, p.54).

Os conhecimentos sob à luz de Shulman (1987) terão atenção especial, neste trabalho, uma vez que visam à busca por um repertório de conhecimentos para a prática docente e por terem influenciado tanto pesquisas como políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores. Entretanto, os outros autores citados, anteriormente, oferecem respaldo e ricos, elementos para discussão dos saberes docentes.

3.3.1 Base de conhecimento da docência

O que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir às aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como os professores constroem conhecimentos sobre o ensino?

(Mizukami, 2004, p. 34)

A partir de 1980, a natureza e os processos de conhecimento dos professores constituíram-se em um campo fértil de investigações. Com essas pesquisas, vários relatórios foram gerados, sendo o tema de maior recorrência a profissionalização do ensino, ou seja, a elevação do ensino para uma posição mais respeitada, valorizada e com um repertório próprio de conhecimentos específicos para o ensino (Mizukami, 2004).

Shulman (1986) destaca cinco programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência, a saber: as pesquisas processo-produto, que correlacionam a performance dos docentes e as capacidades subseqüentes adquiridas pelos alunos; o programa *Academic learning time*, que vincula a performance do docente com o tempo de aprendizagem dos alunos; o programa sobre a cognição dos alunos, que também faz relação com as ações do docente; o *Classroom ecology*,

que examina as influências reflexivas das ações dos docentes e dos estudantes, em relação às quais busca-se o esclarecimento, através de aspectos do pensamento dos atores; e o programa sobre a cognição dos professores, que examina os pensamentos dos docentes em relação às suas ações. Esses estudos provocaram contribuições para o desenvolvimento profissional de professores, com ênfase nos conhecimentos profissionais.

Um sexto programa foi desenvolvido pelo próprio autor, em oposição aos anteriores e, procurando preencher as suas lacunas, o mesmo será apresentado ao longo desta exposição e o *Knowledge base* (base de conhecimento). Para Mussi (2007), as pesquisas sobre o *Knowledge base* reconhecem o docente como um sujeito do conhecimento e produtor de conhecimentos, a partir de suas experiências profissionais que, quando validadas, constituem a base para os processos de formação e de desenvolvimento profissional docente. De modo geral, esse modelo dedica-se a investigar o conhecimento do professor acerca dos conteúdos de ensino e, especialmente, o modo que estes conteúdos se transformam em ensino.

A base de conhecimento para o ensino é “um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva” e um meio de representá-lo e comunicá-lo também (Shulman, 2014, p. 200). A partir do *Knowledge base*, dois modelos foram criados com o intento de explicar as especificidades da docência, especialmente, em relação ao conhecimento que os professores necessitam dominar e os processos pelos quais os conhecimentos profissionais são construídos: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico.

Mizukami *et al.* (2010; 2004) e Mussi (2007), ao estudarem as contribuições de Shulman e colaboradores, no que concerne à base de conhecimento da docência, sinalizam que este propõe dois referenciais para a investigação da função do conhecimento no ensino, são eles: fundamentos da base de conhecimento para o ensino (base de conhecimento pessoal) e os processos pedagógicos de reflexão e de ação, envolvidos no exercício da docência (processos de raciocínio pedagógico), ou seja, esses referenciais implicam no domínio de vários tipos de conhecimentos para a docência, bem como os processos pelos quais esses conhecimentos são elaborados e utilizados.

Elaboradas por Shulman (2014, p. 206), as categorias da base de conhecimento da docência são:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;

- Conhecimento do currículo, particularmente, dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia, que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Essas categorias podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, sobre os quais passamos a nos debruçar a partir de agora.

O **conhecimento do conteúdo específico** diz respeito ao conteúdo específico da matéria que o professor leciona, ou seja, como ele compreende e organiza, cognitivamente, o conteúdo a ser ensinado, incluindo, dessa maneira, a compreensão de fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área de conhecimento. Borko e Putnam (1996) *apud* Mizukami *et al.* (2010, p. 67) ressaltam que:

É essencial reconhecer o argumento que os professores precisam conhecer mais do que simples fatos, termos e conceitos de uma disciplina. Seu conhecimento de organização de ideias, conexão de ideias, formas de pensar e de argumentar e da construção do conhecimento dentro da disciplina é um fator importante [a ser considerado] em como eles irão ensinar.

Nessa perspectiva, o conhecimento do conteúdo específico envolve dois tipos de conhecimento: o conhecimento substantivo, que se refere aos conceitos e aos princípios utilizados em uma área do conhecimento e o sintático, que diz respeito aos padrões estabelecidos por uma comunidade disciplinar de forma a orientar as produções científicas na área. Mizukami (2004) destaca que o professor necessita aprender os conceitos, mas também compreendê-los, sob à luz do método investigativo. A compreensão e domínio do conhecimento do conteúdo específico tornam possíveis o ensino e a aprendizagem do estudante, pois o professor necessita ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo, para que promova a aprendizagem da matéria (Wilson; Shulman; Richert, 1987 *apud* Mizukami, 2004). Esses autores ressaltam ainda que este conhecimento é indispensável à prática docente, porém não o

suficiente para ensinar e promover a aprendizagem.

O **conhecimento pedagógico geral** consiste no conhecimento de objetivos, processos de ensino e aprendizagem, metas e propósitos, manejo de classe, interação com os estudantes, estratégias de ensino, como os estudantes aprendem, conhecimento curricular e outros, ou seja, este conhecimento transcende ao domínio de conhecimento de uma área específica, pois perpassa pelo manejo do ensino e da sala de aula. Borko e Putnam (1996 *apud* Mizukami *et al.*, 2010, p. 67), apoiados nos estudos de Shulman, asseveram que:

O conhecimento pedagógico geral [...] abrange o conhecimento do professor sobre o ensino, aprendizagem e estudantes que transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento. Inclui [...] manejo de classe, estratégias instrucionais para conduzir aulas e criar ambientes de aprendizagem e conhecimento e crenças mais fundamentais sobre estudantes, sobre como eles aprendem e sobre como a aprendizagem pode ser propiciada pelo ensino.

Estudos mencionados anteriormente, como os de Cunha (2006), Almeida (2012) e Ribeiro (2009) destacam a necessidade do reconhecimento e valorização do conhecimento pedagógico para o exercício da docência. Tratam-se de conhecimentos pedagógicos indispensáveis para a transformação do conteúdo a ser ensino pelo professor em conteúdo aprendido pelo estudante (Mizukami, 2004).

O **conhecimento pedagógico do conteúdo** é um conhecimento específico da docência e é considerado um novo tipo de conhecimento porque,

[..] incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimentos, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de tópicos específicos: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem (Shulman, 1986, p. 9 *apud* Mizukami *et al.*, 2010, p. 69).

Trata-se do conhecimento de maior importância, por ser fundamental em processos de aprendizagem da docência (Mizukami *et al.*, 2010; Mizukami, 2004; Shulman, 2014, Shulman e Shulman, 2016). Nesse conhecimento, o professor exerce, nitidamente, seu protagonismo e autoria.

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial

interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (Shulman, 2014, p. 207).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria da base de conhecimentos que melhor distinguem a compreensão de um especialista em uma área de conhecimento de um pedagogo. Mizukami (2014) destaca que, apesar do conhecimento da experiência não aparecer como uma categoria da base de conhecimentos, a experiência faz parte de todo processo de raciocínio pedagógico, a ser considerado a seguir.

De acordo com Shulman (2014), existem quatro grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino, quais sejam: formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais, que afetam o que os professores fazem; e a sabedoria que deriva da própria prática. Embora se possa dizer muito mais sobre as fontes para a base de conhecimento para o ensino, elucidá-las não é o principal propósito desta seção.

3.3.2 Processo de raciocínio pedagógico: transformar conhecimento em ensino

A reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo com uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir dos quais se raciocina. Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações.

(Shulman, 2014, p. 214)

Este modelo está relacionado com a base de conhecimento para o ensino e envolve processos inerentes às práticas de ensino. A concepção de raciocínio pedagógico elaborada por Lee Shulman surgiu a partir do ponto de vista do professor que está diante do desafio de tomar o que já compreende e prepará-lo para um ensino eficaz, ou seja, o processo de raciocínio pedagógico consiste em uma técnica de raciocínio e ação, que envolve seis aspectos comuns ao ato de ensinar, a saber: **compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão** (Shulman, 2014).

A tabela a seguir resume o modelo de raciocínio pedagógico e ação pedagógica que envolve um ciclo de atividades. É por meio deste processo que o docente constrói os

conhecimentos profissionais.

Quadro II: Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação Pedagógica

Compreensão	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
Transformação	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
Instrução	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
Avaliação	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
Reflexão	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
Novas compreensões	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Fonte: Shulman (2014, p. 216).

O ponto de partida e chegada do processo é um ato de **compreensão**. Ensinar é, essencialmente, entender. Espera-se, então, que o professor compreenda, criticamente, um conjunto de ideias ou conteúdo a ser ensinado, de modo que entenda o que ensina e entenda-o de várias formas, fazendo as relações e reflexões necessárias para garantir a aprendizagem dos estudantes. A compreensão está presente no início e no final do processo de raciocínio pedagógico, ao final surge sob a forma de nova compreensão do que foi ensinado. Não se trata de um círculo, pois não há a ideia de chegar ao mesmo ponto de partida, na verdade, a nova compreensão é fruto de todo um processo de análise do ensino, portanto, a ideia mais apropriada é a de um espiral (Mizukami, 2004).

A **transformação** ocorre quando a compreensão das ideias e conteúdo são garantidos, assim, faz-se necessária a transformação destes para serem ensinados. Esse processo envolve a combinação dos seguintes processos: preparação, incluindo o processo de interpretação crítica; representação das ideias, na forma de novas analogias, metáforas e assim por diante; seleções instrucionais, num leque de métodos e modelos de ensino; por fim, adaptação dessas representações para as características gerais dos estudantes.

A **instrução** envolve o desempenho observável do professor de vários atos de ensino, como organizar e gerenciar a sala de aula; apresentar explicações claras e descrições vívidas; atribuir e verificar trabalhos; e interagir, eficazmente, com os alunos, por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica. Inclui, portanto, gestão, explicação, discussão, assim como todas as características do ensino em sala de aula.

Na **avaliação**, ocorre o processo de verificação da compreensão ou não dos estudantes. Para isso, o professor deve ter uma profunda compreensão do conteúdo ensinado e dos processos de aprendizagem. Essa avaliação direciona para o processo de reflexão. A **reflexão** convida o professor a olhar para o próprio ensino e a aprendizagem, que ocorreram e é por meio desse conjunto de processos que um profissional aprende com a experiência, sendo indispensável revisar o ensino, em comparação com os objetivos traçados.

Ao final do processo, espera-se que o professor atinja uma **nova compreensão** dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados, bem como dos alunos e dos propósitos didáticos. A nova compreensão não ocorre automaticamente, mesmo depois de avaliação e reflexão. Dessa forma, são necessárias estratégias específicas para a documentação, análise e discussão.

Nesse modelo, o professor é convocado a refletir em profundidade sobre o seu ensino, bem como para alcançar um bom desempenho enquanto docente, ou seja, os professores precisam aprender a utilizar a sua base de conhecimento para prover fundamentos para as suas escolhas e ações, no que concerne a sua prática educativa. Assim, nas palavras de Mizukami *et al.* (2010, p.71)

[...] os aspectos relevantes da base de conhecimento do professor significa muito mais do que identificar o conhecimento que ele tem nas categorias de conhecimento de conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico do conteúdo. Significa, igualmente, tentar identificar rotinas e scripts, por exemplo, nos quais o conhecimento é potencialmente acessível para uso pelo professor.

Em suma, é por meio desse processo que os conhecimentos profissionais são construídos, acessados e relacionados no processo educativo e, embora apresentados de forma sequencial, Shulman adverte que esses processos não representam fases ou passos fixos e que muitos podem nem ocorrer no processo de ensino. Entretanto, o professor deve demonstrar a capacidade de utilizar esses processos, quando solicitado, e a “formação de professores deve prover estes com as formas de compreensão e as habilidades de ensino de que eles precisarão para progredir mediante o raciocínio e conseguir executar um ato completo de pedagogia” (Shulman, 2014, p. 222).

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico assumido por esta pesquisa. Este período deve ser entendido como uma descrição minimalista do contexto e das ações desenvolvidas pelos pesquisadores, em uma investigação, com vista a esclarecer aos leitores nossas opções e decisões metodológicas. Nas próximas seções, apresentamos o percurso e os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa, considerando o problema e os objetivos que a orientam.

4.1 ABORDAGEM – PESQUISA QUALITATIVA

O ato de pesquisar exige a elaboração de uma pergunta, a existência de um problema pelo qual se deseja buscar respostas, ou seja, pesquisar é um constante processo de busca de respostas para as perguntas. Dessa maneira, tal processo envolve concepções teóricas e metodológicas, com vista à produção de conhecimentos, que ajudem na compreensão da realidade e, por isso, pressupõe um rigor científico. Pesquisar é, também, uma tentativa de aproximação com o objeto de investigação, objeto tal que nos instiga e mobiliza a estarmos em constante movimento de estudo.

Nessa direção, consideramos que o percurso metodológico da investigação deve possuir um forte rigor e coerência com o problema de pesquisa e dos objetivos traçados, de modo que os resultados possam ser coesos na delimitação do que fora proposto. Tendo em vista a questão exposta neste trabalho: *Como a política institucional de formação docente (ProFACE) da UEFS tem contribuído para a construção/mobilização de conhecimentos pedagógicos, e conseqüente desenvolvimento profissional de professores universitários?* Constatamos que a abordagem que se adequa ao estudo é a qualitativa.

A apropriação dessa abordagem é justificada também pelo fato de nos possibilitar identificar os aspectos subjetivos e singulares concernentes as implicações da política institucional de formação docente (ProFACE) da UEFS, para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários. O uso dessa abordagem metodológica nos proporcionará uma maior aproximação com o cotidiano do objeto em questão, demonstrando suas especificidades e complexidades, além de permitir explicar, com profundidade, os resultados das informações obtidas (Ludke e André, 2011).

Enquanto método investigativo, a abordagem qualitativa desmitificou a supremacia da abordagem das pesquisas quantitativas como único caminho para conseguir resultados significativos e confiáveis. A pesquisa qualitativa possibilita uma investigação detalhada de situações, fatos, objetos, grupo de pessoas ou atores sociais e fenômenos da realidade. Conforme Ludke e André (2011), com base nos estudos de Bogdan e Biklen (2011, p.11-13), apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa, quais sejam:

- Pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;
- Os dados são, predominantemente, descritivos;
- A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
- Tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas;
- A análise dos dados por processo indutivo: os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente.

A partir dessas definições, podemos concluir que a pesquisa qualitativa se preocupa com todos os elementos da realidade que não são quantificados, como os processos de compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. De acordo com Minayo (2010), a abordagem qualitativa se dedica ao universo de significados, valores e atitudes, aspirações e crenças, que estão relacionados a processos mais amplos das relações, os quais jamais poderão ser quantificados.

Dessa forma, optamos pela pesquisa qualitativa, porque pressupõe o interesse pelo modo como as experiências e seus significados são construídos e articulados às práticas. Portanto, entendemos que essa perspectiva de investigação haverá de nos possibilitar um aprofundamento, no que concernem aos objetivos traçados para o estudo. Nesse sentido, privilegiamos a abordagem qualitativa, mesmo adotando, como se verá mais adiante, entre as estratégias de coleta dos dados, o questionário, uma técnica característica de pesquisas de natureza quantitativa. Nesse caso, porém, a lógica que orientou a coleta dos dados foi, sobremaneira, qualitativa, voltada para a apreensão do perfil biográfico dos colaboradores desta pesquisa.

4.2 TIPO DE PESQUISA – ESTUDO DE CASO

Levando em consideração a decisão de investigar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE), optamos por utilizar como forma de investigação o **estudo de caso**, de maneira que possamos valorizar e dá ênfase à singularidade e à particularidade dos colaboradores deste estudo, neste caso, a equipe do ProFACE (coordenação e professores formadores) e os docentes que já participaram das ações do programa.

De acordo com André (1984), uma das características principais de tipo de pesquisa é que,

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (André, 1984, p. 52).

Nesse sentido, o estudo de caso possibilitará que o objeto de estudo seja examinado como único, como uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e, historicamente, situada, de modo a desenvolver novas ideias, novas significações e novas compreensões da realidade.

No estudo de caso, o pesquisador retrata a situação pesquisada, em suas múltiplas dimensões e possibilidades (André, 1984), buscando, no informante, em nosso caso, os professores que compõe a equipe do ProFACE e professores da universidade, uma variedade de significados, que atribuem à situação em questão, neste estudo, o ProFACE como um espaço formativo institucional e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente da UEFS.

Partimos da compreensão de que há um caso a ser estudado: um programa institucional de formação docente (ProFACE), desenvolvido por uma universidade (UEFS). Um contexto que gerou o seguinte objetivo de pesquisa: Investigar as implicações da implantação da política institucional de formação docente (PROFACE) da UEFS para a construção/mobilização de conhecimentos didático-pedagógicos, e consequente desenvolvimento profissional de professores universitários.

4.3 CAMPO EMPÍRICO – ProFACE-UEFS

O estudo em tela foi realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no contexto do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais. A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) é uma Instituição pública e gratuita, mantida pelo governo do Estado da Bahia, sob o regime de autarquia e teve o início de suas atividades em 31 de maio de 1976. O *Campus* Universitário situa-se na Av. Transnordestina, S/N, bairro Novo Horizonte, CEP 44.036.900, Feira de Santana, Bahia, Brasil. A instituição congrega ainda o Pólo UAB em Pintadas e o *Campus* Avançado da Chapada Diamantina, em Lençóis, ambos no estado da Bahia, e outros prédios (Centro Universitário de Cultura e Arte - CUCA, Observatório Astronômico Antares; Horto Florestal; Clínicas Odontológicas; Chácara Xavante, Biblioteca Monteiro Lobato, Serviço de Assistência Jurídica (SAJ), situado no Fórum Felinto Bastos, o Prédio dos Ex-Combatentes e CSU – Centro Social Urbano), localizados em diferentes bairros de Feira de Santana, onde funcionam, além de atividades de ensino, atividades de pesquisa e de extensão.

Atualmente, a universidade conta com 31 cursos regulares de graduação e são ofertadas 2.187 (duas mil cento e oitenta e sete) vagas por ano. A universidade possui dezenove Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, destes, dezesseis são acadêmicos e quatro, profissionais. Além disso, possui três Mestrados Profissionais em Rede Nacional e um Mestrado e dois Doutorados Interinstitucional. Nesse universo, são ofertadas, aproximadamente, 480 vagas entre Mestrado e Doutorado. Oferta, ainda, nove cursos na modalidade *Latu Sensu*. O quadro docente da UEFS, aprovado por lei, é de 960 vagas para o quadro permanente. Atualmente, o quadro é composto por 941 docentes, sendo 813 do quadro permanente e 128 contratados em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)¹.

A UEFS tem demonstrado atenção ao fortalecimento de políticas e ações voltadas para a valorização do ensino de graduação. Como dissermos anteriormente, a docência, no ensino superior, requer formação profissional para o seu exercício, entendendo a formação como um processo que faz parte da condição humana, assume-se que ela ocorre e se constitui durante toda a vida. Em sintonia com essa compreensão, a UEFS mostra-se atenta a essa condição, pois tem valorizado a necessidade de promover a construção de um gradativo processo de fortalecimento de política e de ações voltadas à valorização do ensino de graduação, através da formação de seu corpo docente.

¹ Fonte: PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI UEFS, 2017- 2021.

O Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE nasce como uma das estratégias da Pró-reitora de Ensino de Graduação – PROGRAD, para a promoção da qualidade do ensino. Nota-se que, desde o PDI (2006-2010), a universidade indicava, em suas metas, atenção ao processo de formação de seus docentes, entretanto, a diretriz para a implantação do PROFACE ocorre no PDI (2011-2015, p. 56):

DIRETRIZ 6:

Implementar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE.

Objetivo: Implantar um Programa regular de apoio à formação continuada do corpo docente e à formação de gestores acadêmicos da UEFS.

Metas:

1. Implementar um programa de apoio à formação continuada do corpo docente da UEFS, com vistas à qualificação das atividades pedagógicas e à capacitação de gestores acadêmicos.
2. Envolver o corpo docente da UEFS em ações críticas e formativas no âmbito da prática pedagógica, bem como em processos de socialização e integração de experiências acadêmicas.

Ações:

1. Levantar demandas prioritárias para a formação continuada de docentes e de gestores acadêmicos da UEFS;
2. Promover ações articuladas de desenvolvimento profissional docente para a troca de experiências pedagógicas e incorporação de metodologias ativas e de propostas curriculares inovadoras;
3. Realizar eventos e cursos de qualificação para a gestão acadêmica;
4. Promover eventos sobre o fazer universitário docente, visando sensibilizar e envolver professores nas ações do ProFACE;
5. Institucionalizar parâmetros e mecanismos de valorização profissional inerentes ao trabalho docente no ensino de graduação;
6. Desenvolver projetos de acolhimento e troca de experiências pedagógicas com professores externos ou egressos da UEFS. (PDI 2011-2015, p. 61)

A escolha desse cenário justificou-se pelos seguintes motivos: primeiro, por ser uma instituição de ensino superior, que tem centralidade nas investigações realizadas pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), do qual fazemos parte e, segundo, porque é preocupação desta instituição a formação docente com caráter contínuo, ao visar um amplo e diversificado processo de aperfeiçoamento com vistas à aprendizagem coletiva e à melhoria na qualidade de vida dos docentes e discentes da UEFS, além do forte investimento em ações que fomentam a pedagogia universitária, em prol do fortalecimento das práticas pedagógicas e das relações interpessoais, no ambiente acadêmico, a exemplo do ProFACE.

No próximo capítulo, a partir dos dados produzidos, dedicaremos mais espaço para a apresentação do ProFACE: implantação, objetivos, propósitos, ações e a institucionalização do programa na UEFS.

4.4 COLABORADORES DA PESQUISA

Esta investigação tem como colaboradores, os professores universitários da Universidade Estadual de Feira de Santana que atuam na equipe do ProFACE: coordenação geral (primeira e atual coordenação) e coordenadores pedagógicos, tendo em vista que os mesmos são responsáveis pelo planejamento, realização e acompanhamento das atividades do programa e, também, os professores da universidade, que já participaram de alguma ação realizada pelo ProFACE. Obteremos os dados referentes ao perfil profissional de cada colaborador, através da aplicação de um questionário (APÊNDICE A – equipe do ProFACE e APÊNDICE B – professores participantes das ações do ProFACE). Esses dados serão apresentados e discutidos no capítulo de análise dos dados, onde apresentaremos o perfil profissional de cada colaborador da pesquisa.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa em tela: “Formação de professores do ensino superior: uma análise do programa institucional de desenvolvimento profissional docente da universidade estadual de feira de santana-ba” está vinculada a uma pesquisa maior, desenvolvida pelo NEPPU, a saber: “Relação professor e estudante na universidade”, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana, através do parecer nº 3.413.070, estando em conformidade com a legislação vigente. Assim, os instrumentos de produção de dados de nossa pesquisa foram definidos e espelhados a partir da metodologia empregada na pesquisa desenvolvida pelo núcleo de pesquisa, o NEPPU.

No processo de coleta dos dados, foram tomados todos os cuidados referentes aos procedimentos éticos e respeito aos seres humanos envolvidos. Foi apresentado aos colaboradores o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – ANEXO A), documento que permitiu o acesso ao teor da investigação, seus objetivos e instrumentos de socialização, bem como a oportunidade de o colaborador autorizar o uso do depoimento coletado para fins de pesquisa. Antes da aplicação dos instrumentos de produção dos dados (questionário e entrevista), foram apresentadas aos colaboradores da investigação, explicação dos objetivos da pesquisa, justificativa da escolha dos colaboradores e garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados coletados, conforme orientação de Minayo (2010).

Para garantir o anonimato dos colaboradores, utilizamos nomes fictícios. Os

colaboradores da equipe do ProFACE serão nomeados com nomes de flores: Lírio, Cravo, Girassol, Ipê, Hibisco e Lavanda. Já os dados referentes às falas dos professores participantes das ações do ProFACE serão identificados com a letra P, que indica a palavra professor, seguida de um numeral, por exemplo: P1, P2. Informamos aos colaboradores, também, que os resultados da investigação seriam socializados através da defesa pública do trabalho dissertativo, da publicação e apresentações orais nos espaços acadêmicos.

4.6 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS

Os instrumentos para a produção dos dados de análise foram selecionados, tendo em vista as perguntas e os objetivos da pesquisa em tela. Assim, optamos pelo questionário e a entrevista.

Quadro III – Instrumentos de Produção de dados

Percurso metodológico	Instrumentos de produção de dados	Objetivo
1ª Etapa	Questionário (todos os colaboradores)	Conhecer o perfil dos colaboradores e suas implicações e expectativas em relação ao ProFACE.
2ª Etapa	Entrevista com a coordenação geral do ProFACE (primeira e atual coordenação).	<p>Conhecer a concepção e percurso do ProFACE desde a sua implantação em 2014 até os dias atuais.</p> <p>Mapear e analisar a formação oferecida pelo ProFACE, como uma política institucional, para a formação e desenvolvimento profissional dos docentes universitários.</p> <p>Identificar os conhecimentos didático- pedagógicos valorizados pelo ProFACE para o desenvolvimento profissional docente, sob a ótica dos coordenadores/formadores.</p>
3ª Etapa	Entrevista com a equipe do ProFACE.	<p>Identificar potencialidades e expectativas do Proface na visão de professores participantes do programa.</p> <p>Identificar os conhecimentos didático- pedagógicos valorizados pelo ProFACE para o desenvolvimento profissional docente, sob a ótica dos coordenadores/formadores.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

4.6.1 Questionário

Para o estudo em tela, produzimos dois tipos de questionários. O primeiro, enviado para a equipe do ProFACE (APÊNDICE A) e o segundo, enviado para os docentes da UEFS que já haviam participado das ações do ProFACE (APÊNDICE B). Esse instrumento foi selecionado para que pudéssemos conhecer o perfil profissional dos colaboradores da investigação e para traçamos suas implicações com o objeto de estudo desta pesquisa: o ProFACE. E, também, por ser um instrumento que possibilita alcançar um número expressivo de colaboradores, sendo uma técnica constituída de perguntas ordenadas, que devem ser respondidas pelos colaboradores sem a presença do pesquisador, tendo em vista a quantidade da população que se deseja alcançar (Gil, 2008), em nosso caso, isso se aplica na quantidade de docentes participantes das ação do ProFACE.

Os questionários foram produzidos mediante reflexões sobre o objeto de estudo, referencial teórico utilizado e diálogos entre a pesquisadora e a orientadora, o que possibilitaram a criação de um instrumento leve, simples e cheio de significados. Até o arquivo final, houveram versões anteriores, pela necessidade de inclusão e exclusão de algumas perguntas até mesmo reformulações, tendo a finalidade de entregar aos colaboradores um questionário agradável e de fácil compreensão. O questionário foi elaborado no *Google* Formulário e enviado via correio eletrônico (*e-mail*). Os e-mails foram cedidos pela coordenação geral do programa.

O questionário enviado à equipe do ProFACE foi estruturado da seguinte forma: primeiro, dados de identificação e formação acadêmica; segunda (questão aberta), dados referentes à experiência profissional da docência do ensino superior; por último, a terceira parte (questão aberta), dados sobre a experiência do ProFACE. O questionário enviado aos professores participantes das ações do ProFACE também foi estruturado em três partes, a saber: dados de identificação e formação acadêmica e profissional; avaliação do ProFACE enquanto política institucional (questão aberta); e interesse profissional nas ações do ProFACE, bem como, temas de interesse dentro das ações do programa (questão aberta). Ambos os questionários possuíam um texto de apresentação inicial, contendo informações sobre o objetivo e evidenciando o caráter exclusivamente científico da pesquisa, assegurando ao colaborador anonimato de sua identidade, em conformidade com o TCLE, também anexado ao corpo do *e-mail*.

4.6.2 Entrevista

Nesta investigação, fazemos uso da entrevista, instrumento de pesquisa da abordagem qualitativa, uma vez que privilegia a narrativa dos colaboradores e torna o processo investigativo mais interacional (pesquisador/colaborador), sendo assim, a segunda etapa de produção de dados deste estudo foi pela realização de uma entrevista. Esta etapa foi realizada em dois momentos, no primeiro, realizamos a entrevista com o atual coordenador geral do ProFACE e, também, com a primeira coordenadora do programa que, atualmente, integra o programa como coordenadora pedagógica; no segundo momento, entrevistamos, individualmente, toda a equipe do programa. Um total de 6 professores, incluindo, os 2 coordenadores gerais, porque também atuam como coordenadores pedagógicos. De acordo com Minayo (2010), a entrevista é entendida como um diálogo, uma conversa com intencionalidade. Desse modo, adotamos a entrevista por nos permitir explorar aspectos não previstos, anteriormente, e pela própria limitação do questionário, o qual não permite uma compreensão mais aprofundada dos sentidos e formulações elaboradas pelos colaboradores sobre o objeto de estudo em questão.

Nesta investigação, adotamos a entrevista semiestruturada, que se caracteriza pelo uso de um conjunto de perguntas, explicitadas de forma flexível e que preserva a fluidez do pensamento do entrevistado, pois “tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender exclusivamente a indagação formulada” (Minayo, 2010, p. 64). Assim sendo, o pesquisador pode apresentar outras questões, de acordo com o curso da entrevista, dependendo das respostas dos colaboradores da pesquisa.

A mediação das entrevistas foi facilitada, mediante o uso dos roteiros que foram elaborados, tendo em vista os objetivos da pesquisa (APÊNDICE C – coordenação geral / APÊNDICE D – equipe do ProFACE). A construção desses roteiros ocorreu entre pesquisadora e orientadora, em um processo criativo, dialógico e cheio de trocas. Nos roteiros, haviam questões voltadas para a compreensão do fenômeno em questão: o ProFACE, elegemos perguntas que norteassem o pensamento do colaborador, mas garantindo sempre a liberdade de expressão. A versão final do roteiro para a entrevista com a coordenação geral (APÊNDICE C) continha perguntas sobre a concepção de formação docente do programa, identidade e objetivos, sobre a implantação do ProFACE, adesão do quadro docente da universidade, dentre outras. O roteiro de entrevista para a equipe do ProFACE UEFS (APÊNDICE D) privilegiou perguntas sobre quatro temas: importância do ProFACE para a formação docente,

participação dos docentes nas ações formativas do ProFACE, a prática pedagógica do ProFACE e, por último, o ProFACE enquanto política institucional da UEFS. Os dados provenientes dessa entrevista nos ajudaram a compreender como o ProFACE surgiu, como foi a sua implantação e suas primeiras ações, no âmbito da universidade, o que também nos possibilitou visualizar, de forma geral, os impactos do programa para a formação dos docentes universitários, desde a sua implantação até os dias atuais.

4.6.3 Procedimentos da investigação

Conforme mencionamos nas seções anteriores, os instrumentos de produção de dados foram: o questionário e a entrevista. Iniciamos a investigação, enviando um convite, via *e-mail*, aos coordenadores gerais do ProFACE. Nesse convite, havia a exposição do objeto de investigação, objetivos da pesquisa, contato das pesquisadoras, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um *link* que direcionava o colaborador ao questionário online (Google formulário). Ao final do formulário, havia o convite, caso aceitassem participar da pesquisa, para concederem uma entrevista. Ambos os coordenadores aceitaram e agendamos, via *e-mail*, o dia e horário da entrevista.

As duas entrevistas foram realizadas na UFES, no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, localizado no prédio de Pós-graduação em Letras, Artes e Educação. As entrevistas duraram, em média, uma hora, em dias e horários definidos pelos colaboradores. As entrevistas se iniciavam com a apresentação da pesquisadora, breve resumo da pesquisa e justificativa da definição dos colaboradores do estudo, seguido do conhecimento e assinatura do TCLE. Nesse momento, os colaboradores tiveram espaço para exposição de dúvidas.

Para a aplicação do questionário aos docentes da universidade que já haviam participado de ações do ProFACE, a pesquisadora participou de uma atividade promovida pelo programa, no mês de agosto de 2022, com o objetivo de aplicar o questionário físico. Nessa ocasião, o coordenador do programa concedeu espaço para que fizesse uma breve fala, contextualizando a pesquisa e solicitasse que os docentes preenchessem o questionário. Nessa atividade, estavam presentes cerca de 30 docentes da universidade. Todos receberam o questionário impresso, juntamente com o TCLE, sendo que, no total, tivemos retorno de 11 questionários. A fim de alcançarmos um número maior de colaboradores, solicitamos aos coordenadores uma lista com os *e-mails* dos docentes participantes das ações do ProFACE. Em posse dessa lista, encaminhamos o questionário e TCLE, via *e-mail*, no corpo do texto, informamos os propósitos

da investigação e solicitamos a participação dos docentes nesta etapa da pesquisa. Com essa estratégia, tivemos o retorno de 25 questionários. Finalizamos esta etapa com 36 questionários respondidos.

4.6.4 Processo de análise dos dados

Os dados coletados e transcritos foram submetidos a um processo de análise de conteúdo do tipo temática (Bardin, 2009). Tal procedimento possibilita compreender mais profundamente as representações dos professores formadores sobre o objeto estudado. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo engloba as seguintes fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. A pré-análise compreende atividades, como: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a elaboração dos indicadores, etc. A exploração do material supõe operações de codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos do texto em unidades de sentido, que compõem a comunicação dos sujeitos, e a categorização dos mesmos. O tratamento dos resultados ou categorização compreende a escolha de rubricas ou classes, que reúnem um conjunto de elementos/significações. A inferência e a interpretação são a última etapa e compreende a busca dos sentidos com a ajuda do quadro teórico.

De acordo com a autora, a técnica da análise de conteúdo do tipo temática é entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadas” (Bardin, 2009, p.33). A primeira fase aconteceu a partir de sucessivas leituras e releituras do roteiro, no intuito de buscar os sentidos das mensagens apresentadas nas falas, o que possibilitou a exploração e sistematização inicial, bem como a realização de uma análise flutuante. A exploração do material, segunda etapa da análise, consistiu na sistematização das categorias, as quais se constituíram a partir das próprias questões do roteiro e organizadas a partir de cada temática. Na última etapa, tratamento dos dados, realizamos as inferências e interpretação dos dados. Os dados produzidos foram analisados através do diálogo com os autores que fundamentam esta investigação.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos o contexto de criação e implantação do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE, na Universidade Estadual de Feira de Santana. Apontamos, a partir dos dados produzidos, o processo de organização do programa, desde a sua implantação até os dias atuais, os autores envolvidos, as concepções defendidas, as resistências encontradas no percurso e a constituição da equipe do programa.

5.1 O ProFACE COMO UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UEFS

O Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais foi implantado na Universidade Estadual de Feira de Santana, no dia 8 de dezembro de 2014, ainda sob a gestão do Prof. Rubens Edson Alves Pereira, Pró-Reitor de Graduação na época. Nessa atividade, houve a palestra: Pedagogia Universitária: diálogos, saberes e práticas, proferida Profa. Dra. Sandra Soares (CARD DE DIVULGAÇÃO - ANEXO A).

Desde sua implantação, o programa atua, no âmbito da UEFS, em ações de Formação e de Gestão Pedagógica dos Professores do quadro de docentes da UEFS – efetivos e temporários. O ProFACE é orientado pelas diretrizes de valorização do ensino de graduação e tem por objetivo promover ações que buscam investir nos professores e gestores institucionais, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente (PDI 2017-2021). Para Silva, Lima e Mussi (2019), o ProFACE, como política de formação docente, nasce e tem suas ações voltadas para promover o desenvolvimento de saberes, produzidos nas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem, a partir das práticas dos docentes da UEFS, cotidianamente.

O Programa é direcionado por um conjunto de princípios norteadores e referenciais, objetivos e estrutura, que apontam necessidades formativas específicas do ser professor universitário. Os objetivos do programa são (PROJETO DO PROFACE, 2014):

- Propor a formação contínua do docente do Ensino Superior, tendo em vista as mudanças e os desafios que o Ensino Superior enfrenta na atualidade;
- Analisar os paradigmas acerca dos processos de planejamento, metodologia e avaliação no Ensino Superior, de modo a identificar aqueles que viabilizam a aprendizagem do estudante;

- Desenvolver competências teórico-práticas, que viabilizem práticas educacionais baseadas nos princípios da ética, da responsabilidade e do compromisso com uma educação de qualidade;
- Formar o docente para uma prática inovadora, tendo como base a relação indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O ProFACE, nos períodos de recesso acadêmico e, ao longo dos semestres, promove formações intensivas para os docentes da universidade. Dentre as ações que realizam, destacam-se (CARDS DOS ENCONTROS/OFICINAS: ANEXO B):

- Encontros de Formação – têm caráter teórico-prático de média duração, que propõe partilhas e trocas de experiências, por meio da problematização das práticas instituídas entre os docentes de diferentes áreas de conhecimento, sobre temas, como: avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino, leitura e produção na universidade, entre outros.
- Oficinas Pedagógicas - atividades de curta duração, que visam socializar estudos, experiências didáticas, conhecimentos e metodologias utilizadas pelos docentes da instituição, sobre temáticas diversas.
- Seminário Pedagogia do Ensino Superior – dar visibilidade às estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos docentes da instituição e partilhá-las com os pares e público interno e externo.
- Acolhimento aos Novos Docentes - auxiliar o novo docente em sua inserção na vida acadêmica e institucional, informar sobre a estrutura geral da universidade e serviços disponíveis, carreira, benefícios, entre outras informações necessárias.

Essas ações têm promovido espaços formativos, especialmente, para docentes bacharéis, que não possuem curso de licenciatura, a emergirem em ações em que a Pedagogia Universitária é o objeto central de estudo e discussão. Nesse sentido, o ProFACE possibilita, nessas ações, que os docentes das diversas áreas do conhecimento possam discutir, coletivamente, entre seus pares, o planejamento de aula, processos avaliativos, estratégias de ensino-aprendizagem, metodologia de ensino e etc. (Silva, Lima, Mussi, 2019). Nesse sentido, o colaborador Cravo destaca o papel fundamental do ProFACE, no que se refere aos processos formativos oferecidos aos docentes da UEFS:

O ProFACE é fundamental porque ele concentra as ações formativas da UEFS. As ações formativas em relação aos professores universitários acontecem no âmbito dos colegiados, mas é algo muito disperso e fica sempre a cargo de quem estiver assumindo as coordenações de colegiado em determinado momento, então alguns colegiados têm uma prática mais recorrente de

formação docente outros nem tanto. Isso fica disperso e muito espaçado, no sentido de que nem sempre a gente tem isso. Essa formação, essa prática acontece, mas com o ProFACE isso fica mais centralizado. A gente pensa a UEFS como um todo, pensa sobre as necessidades dos nossos professores, claro a especificidade de um professor do departamento de saúde não é a mesma de um professor do departamento de exatas, de humanas, etc. são cursos que têm características distintas não só em relação aos docentes, mas também em relação aos discentes o que requer também uma outra postura, outra preparação, outro conhecimento. Então, o ProFACE tenta fazer isso, não só o acolhimento dos novos professores, mas também o desenvolvimento profissional dos professores veteranos (Cravo – coordenação geral).

De acordo com o Relatório de Gestão do Programa (2015-2019), a Equipe do ProFACE participou de semanas de planejamento, jornadas pedagógicas, reuniões de colegiado, em diversos Departamentos e Colegiados da UEFS, sempre buscando contribuir com a formação pedagógica dos docentes, destaca, ainda, a estreita relação como Núcleo de Acessibilidade da Universidade – NAU e com o Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico NAPP/PROPAAE, nos quais buscam desenvolver ações conjuntas para assegurar o direito à inclusão, em todas as suas variáveis. Os dados do relatório estimam que 811 docentes participaram de uma ou mais atividades do ProFACE, ao longo do período 2015-2019. Esse dado também é observado durante a entrevista com a colaboradora Girassol:

No universo de 1000 e poucos professores que nós temos na UEFS, eu não sei te dizer quantos professores já passaram em números individuais, mas eu posso te dizer que a gente já atingiu em torno de 800, 900 professores. Não sei se os mesmos passando pelas mesmas atividades, mas a gente já atingiu um número significativo de professores hoje, fazendo um levantamento quantitativo e levando em consideração esses 7 anos que o programa tem (Girassol – coordenação geral).

Nos anos acometidos pela COVID-19, o programa continuou atuante, oferecendo aos docentes da UEFS uma gama de espaços formativos no formato online, até o período de retorno às atividades presenciais, em 2022. Esses eventos serão apresentados e discutidos na categoria seguinte, onde discutiremos sobre os temas valorizados pelo programa, em suas ações formativas.

Cabe destacar que a institucionalização do ProFACE ocorreu, recentemente, no dia 22 de dezembro de 2022, após 8 anos de sua implantação na universidade. O ProFACE foi institucionalizado e implementado pela Resolução Consu 084/2022. A colaboradora Lavanda sinaliza que a institucionalização trouxe modificações na estrutura de funcionamento do programa e se diz esperançosa para que tais mudanças gerem fortalecimento e ampliação das ações do ProFACE:

Com a institucionalização o próprio formato do programa vai sofrer uma modificação e nós estamos muito esperançosos de que esta modificação promova ao ProFACE um fortalecimento e uma ampliação de ações e produções. O que nós fizemos até aqui, com um grupo pequeno, já foi muito bom. Hoje é difícil encontrar um professor que não saiba o que é o ProFACE (Lavanda – coordenação pedagógica).

De acordo com o regimento publicado, o ProFACE está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e apresenta como finalidade “fomentar a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS, dentro de contextos que sejam significativos aos mesmos, contextualizando seus saberes e práticas e potencializando as propostas de formação que já são desenvolvidas pelos diversos Departamentos, dando suporte à formação didático-pedagógica em todos os aspectos”. O parágrafo 1º, do artigo 1º, ressalta que o programa de formação docente busca valorizar a carreira docente e o exercício da docência, através de estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional do docente da UEFS.

O regimento do ProFACE aponta sete princípios norteadores, são eles:

I – Compreensão de que a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização formam a tríade do desenvolvimento profissional, no sentido de construção do processo identitário do docente no Ensino Superior;

II - Valorização da experiência como elemento fundante do processo de formação e do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;

III - Reconhecimento de que a qualificação das práticas pedagógicas repercute nas aprendizagens e formação dos futuros profissionais das diversas áreas;

IV – Desenvolvimento da autonomia didático-pedagógica do docente, privilegiando o desenvolvimento da flexibilidade, da capacidade de encontrar/criar novas estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica diante da sua própria atuação;

V - Articulação e potencialização das políticas dos diversos órgãos da gestão, assim como projetos e programas de pesquisa e extensão, que tenham relação com a formação didático-pedagógica dos docentes da universidade.

VI – Compreensão de que o fazer docente, em suas práticas pedagógicas e ou experiências educativas, deve levar em consideração as dimensões éticas, político-sociais, de diversidade, de inclusão e de ações afirmativas.

A partir destes princípios, é possível perceber certa preocupação do ProFACE com relação ao processo de construção da identidade docente, valorização do conhecimento

proveniente da experiência, valorização da prática pedagógica, desenvolvimento da autonomia docente, reflexão sobre a prática de ensino, articulação entre o programa e os diversos setores da universidade e ênfase na construção e valorização dos conhecimentos didático-pedagógicos.

A partir da institucionalização, o programa passa a atuar em três linhas: acompanhamento e formação docente; projetos e inovação pedagógica; e comunicação e documentação. Sobre a organização dessas linhas de atuação, a colaboradora Girassol sinaliza que esta mudança irá propor transformações significativas ao programa.

Haverá uma linha de atuação em que o foco será nas ações formativas de natureza de cursos e oficinas, uma outra linha que será específica para instigar a prática da produção do conhecimento sobre o ensino que são as práticas inovadoras em que a gente quer desenvolver uma pesquisa sobre o ensino junto com os professores e uma outra linha que é mais da questão de promoção de eventos, de comunicação, de organização e o funcionamento dessas ações. Acho que com essas frentes de atuação a gente vai chegar muito mais longe, a gente vai alcançar muito mais pessoas, a gente vai mostrar a possibilidade que se tem de fazer pesquisas sobre a própria prática que é uma coisa que a gente não conseguiu fazer ao longo deste período. Isso vai nos ajudar a subir um degrau na avaliação daqueles que olham meio enviesados para o programa por acharem que não vale a pena, então vamos trazer a pesquisa, ações de extensão vinculadas ao exercício da docência universitária. Essas possibilidades estão todas previstas neste momento e o que a gente precisa agora é o desenvolvimento destas ações porque elas foram pensadas e elas precisam ganhar vida (Girassol – coordenação geral).

A equipe do programa passa a ser composta por um coordenador geral e três coordenadores pedagógicos (neste caso, um coordenador para cada linha de atuação do programa). O regimento cria ainda uma nova função dentro do quadro de equipe do ProFACE: a figura do assessor pedagógico. Nesse sentido, Elisa Lucarelli (2009, p. 212), referência nos estudos sobre assessoria pedagógica na Argentina, aponta que a figura desse profissional, em um programa de formação docente, é uma estratégia institucional que visa a transformação nas práticas, no campo do ensino, e menciona a assessoria pedagógica como “una profesión de ayuda en un contexto de prácticas de intervención favorables a lograr cambios que afecten a la institución educativa como un todo y al aula en particular”. Santos (2015), em sua dissertação de mestrado, corrobora com essa perspectiva, ao enfatizar que a atuação do assessor pedagógico, na universidade, constitui-se em uma possibilidade potente de legitimação da Didática Universitária.

O coordenador geral e coordenadores pedagógicos serão sempre indicados pelo Reitor e deverão ser docentes efetivos, com regime de trabalho de 40 horas, tendo que destinar 20 horas para o desempenho da função no ProFACE, sendo que ambos devem possuir titulação de

doutorado e terem inserção no campo da Pedagogia Universitária, estes serão dispensados de parte de suas atividades de ensino, sendo obrigados a ministrar, no mínimo, 4 horas de aulas semanais. Já os assessores pedagógicos devem ser professores efetivos da UEFS e ter titulação mínima de mestrado, com inserção também nos estudos sobre a Pedagogia Universitária e dispor de 12 horas semanais para o exercício da função. Antes da institucionalização, todos os integrantes da equipe atuavam na coordenação pedagógica e, de acordo com o relato da colaboradora Lírio, a nova organização da equipe permitirá uma melhor sistematização das ações do programa:

Da forma que era a gente pensava tudo junto e não dá para todos continuarem pensando tudo junto. Como a gente fazia não dava para organizar, todo mundo pensando em tudo ao mesmo tempo, porque nós temos que pensar no professor que entra na universidade, este professor novato que temos que acolher, que a gente precisa começar a situar este profissional dentro da universidade, nós temos um profissional que já é da casa que a gente precisa ver as demandas deste profissional e nós temos também que acompanhar o que está acontecendo na realidade, no processo formativo, o que a gente tem em temáticas, o que a gente precisa trazer para tematizar. (Lírio – coordenação pedagógica).

Neste relato, a colaboradora Lírio destaca a preocupação com o formato de formação para os docentes iniciantes e os professores experientes, tendo em vista a especificidade de cada etapa profissional. Nesse sentido, Campos e Almeida (2019, p. 35) enfatizam que as ações institucionais de formação continuada precisam considerar as diferentes fases da profissão docente, de modo que as necessidades formativas desses docentes sejam situadas em relação às preocupações de cada fase que caracteriza essa profissão, bem como as especificidades existentes nos diversos contextos em que desenvolvem seu trabalho, isto é, “não com concepção linear entre as fases, mas observando os seus movimentos e descontinuidades, já que a carreira docente é um processo e não uma série de atividades”.

Importante destacar que o ProFACE surge, especialmente, dos anseios do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, tendo em vista a tradição deste núcleo, vinculado ao Departamento de Educação da UEFS, em realizar estudo, pesquisas e ações na universidade, em torno da pedagogia universitária, ao longo de seus 18 anos, o NEPPU promove aos docentes da instituição cursos de extensão, seminários e pesquisas, com caráter colaborativos (Silva, Lima; Mussi, 2019). O ProFACE, por suavez, alimenta suas ações a partir de estudos e pesquisas elaboradas no NEPPU, bem como de outros grupos de pesquisas da universidade (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO ProFACE – 2015/2019). Essa relação é nítida na fala dos colaboradores desta pesquisa e podemos perceber nos excertos abaixo:

Ocorre uma simbiose na relação do ProFACE com o NEPPU, porque a informação circula de cá para lá e de lá para cá. O NEPPU é um parceiro da gente e o Fabrício que está, ultimamente, na coordenação do NEPPU é um entusiasta do ProFACE, ele defendeu, inclusive, a institucionalização do programa. Fabrício já publicou junto com Ana Carla e Amali uma publicação sobre o ProFACE e nós temos total parceria e pensamos em fazer mais ações futuramente. Então o NEPPU, de certa forma, nos dá esses elementos empíricos e teóricos e isso nos ajuda a tomar decisões. Como temos acesso a diversos dados relativos à docência universitária na UEFS com esses dados podemos tomar melhores decisões. A gente está sempre em contato com o NEPPU, então essa informação circula (Cravo - coordenação geral).

Alguns membros do ProFACE são integrantes do NEPPU, então tem uma conexão muito grande, um diálogo muito grande o que é super rico. Isto é algo que nós discutimos muito no ProFACE a quantidade de grupos e núcleos dentro da universidade que não dialogam entre si, então, esse diálogo entre ProFACE e o NEPPU é muito interessante [...] Nosso principal diálogo é sobre as temáticas estudadas não só sobre os professores, mas sobre os estudantes também, porque eles têm trabalhos sobre os estudantes e não só com professores. Eles [o NEPPU] nos ajudam a pensar sobre o que propor, como conduzir, então muitas vezes a gente está pensando em uma perspectiva e um determinado trabalho do NEPPU alerta de que não devemos seguir por tal caminho, é muito nesse diálogo de temas e dados (Lavanda - coordenação pedagógica).

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, constituiu-se, em 2005, e, em sua trajetória, já desenvolveu diversos projetos de pesquisa, a maioria com financiamento de agências de fomento (FAPESB e CNPq). Como resultado desses estudos, os pesquisadores do NEPPU produziram trabalhos que foram apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos da área de educação, em livros e em capítulos de livros. O NEPPU já produziu quatro livros: “Docência universitária: profissionalização e práticas educativas”, editado pela Editora UEFS, “Docência no ensino superior: desafios da prática educativa”, editado pela EDUFBA, “Qualidade do ensino superior: vozes que se entrecruzam”, editado pela UEFS Editora em 2017 e “Pedagogia Universitária em foco: (re)visitando questões e desafios”, também editado pela UEFS Editora em 2017.

Quatro integrantes do NEPPU compõem o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Departamento de Educação da UEFS, desde a implantação do programa, em 2012. Assim, o núcleo de pesquisa vem ampliando as relações acadêmicas, por meio dos trabalhos dissertativos com temáticas voltadas para a docência na educação superior. O NEPPU também participou, desde 2008, de investigações em rede, envolvendo grupos de pesquisas de universidades do Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, que coordenou o Grupo de Pesquisa

Formação de Professores, Ensino e Avaliação, sediado no programa de Pós-Graduação da UNISINOS. Outra parceria que tem sido feita é com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com a qual o NEPPU realizou a pesquisa em rede: “Inovação da prática pedagógica de professores do ensino universitário pela pesquisa-ação colaborativa”. Essa foi uma pesquisa que mostrou como os docentes de ambas instituições têm produzido a inovação na prática educativa, revelando modos de fazer a docência universitária, numa perspectiva colaborativa, em que a pesquisa serviu como espaço de reflexão-ação-formação.

Desde a sua fundação, o NEPPU tem firmado compromisso com a formação dos professores universitários, especialmente, os professores da UEFS, com a melhoria da prática desses docentes, com a formação de novos pesquisadores, com a ampliação do conhecimento no campo da Pedagogia Universitária e com a possibilidade de contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior e, conseqüentemente, da Educação Básica, isso se reflete nas narrativas apresentadas pelos colaboradores do ProFACE.

Após conhecermos um pouco sobre a história do ProFACE, apresentamos, na subseção a seguir, como a equipe do programa foi sendo constituída, ao longo dos anos, e os dados sobre as motivações dos professores que integram a equipe do ProFACE, atualmente. Consideramos importante explicitarmos tais motivações, para que o leitor tenha acesso às implicações individuais de cada coordenador pedagógico, bem como as atividades que costumam desenvolver dentro das ações promovidas pelo programa.

5.1.1 Constituição da equipe do ProFACE

Para sabermos quem organizou e quem se fez presente na constituição e implantação do ProFACE, conversamos com a primeira coordenadora geral do ProFACE. A partir dos dados dessa entrevista, apresentamos como a equipe foi sendo formada e quais expectativas dos integrantes diante do programa.

O Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências – ProFACE teve suas ações coordenadas, entre os anos 2015 a 2019, pela professora Girassol, lotada no departamento de educação da UEFS e integrante do NEPPU. Seu interesse pela Pedagogia Universitária e curiosidade acerca dos processos formativos oferecidos pela universidade lhe aproximaram do programa:

Quando eu comecei a me interessar pela área da docência no ensino superior, a Pedagogia no ensino superior, veio também a curiosidade de conhecer que

ações a universidade já desenvolvia dessa natureza [...] Durante o doutorado, olhei alguns documentos e encontrei lá o ProFACE, a professora Amali falou que havia um programa que estava previsto no PDI e que era um programa que precisava ser colocado para funcionar. No início de 2015, em fevereiro, eu concluí o doutorado. Nesse período, logo no final de 2014, eu recebi o convite de implantação do ProFACE.

Como dissemos anteriormente, o ProFACE foi implantado na Universidade Estadual de Feira de Santana, no ano de 2014. A UEFS, através da Pró-Reitoria de Graduação de Ensino, mostra-se atenta à necessidade de promover a construção de um gradativo processo de fortalecimento de política e de ações voltadas à valorização do ensino de graduação. Entre as metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2006-2010), a UEFS já apresentava indicativos de preocupação em relação ao processo de “capacitação” de seu quadro docente, no tópico Planejamento e Gestão Institucional, porém é no PDI 2011-2015, que a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação apresenta as políticas de graduação inerentes ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), definido pela comunidade acadêmica, através de um amplo debate, tendo como referências a Missão Institucional e os princípios e diretrizes estabelecidos no Programa de Gestão da atual Administração Superior.

Inicialmente, o ProFACE era coordenado pela professora Girassol, em parceria com a professora Amali Mussi, também lotada no Departamento de Educação e integrante do NEPPU. Os integrantes da equipe foram sendo cooptados pela professora Girassol, ao longo dos anos de funcionamento do ProFACE: “*eu fui tentando trazer para perto as pessoas que acreditavam e demonstravam algum interesse*”. Esse registro marca a conexão dos integrantes com o programa, pois todos que foram ingressando na equipe possuíam alguma aproximação e interesse pela Pedagogia Universitária, bem como os processos de formação e desenvolvimento profissional docente.

A avaliação da aprendizagem é um tema recorrente nos processos formativos dos docentes universitários. Por conta disso, o professor Cravo passa a integrar o ProFACE, sendo que este docente possui ampla experiência com o tema e já havia realizado ações na UEFS juntamente com outra docente já aposentada. No ano de 2015, a professora Amali Mussi assume a Pró-Reitora de Graduação da UEFS, embora não tenha se afastado do programa, passou a acompanhar, indiretamente, as ações do ProFACE.

O primeiro que chegou foi o professor Cravo. Como o tema avaliação era (e é) um calcanhar de Aquiles e que toca todo mundo indistintamente, eu mobilizei o professor Cravo e ele foi o meu primeiro parceiro, além de Amali. No início éramos eu, Cravo e Amali, mas Amali já estava muito envolvida com as questões da PROGRAD, embora ficasse pensando em mil coisas para sugerir,

efetivamente, ela não tinha mais como estar observando a execução das atividades.

Em seu relato, a professora Girassol também explicita um outro tema recorrente, em relação às lacunas do processo formativo dos docentes universitários: práticas de leitura e escrita. Assim, passa a integrar a equipe do ProFACE, a professora Fabíola Vilas Boas, professora da UEFS, lotada no Departamento de Educação.

Eu conhecia o trabalho que a professora Antonilma fazia com produção textual, tanto Antonilma quanto a professora Fabíola, pois elas faziam uma formação sobre a função social do texto e sobre as estratégias de leitura. Eu disse: “isso cabe para a docência no ensino superior” e fui atrás de Antonilma e Fabíola para que elas pudessem fazer um curso para os professores da UEFS nesta perspectiva. Fabíola também veio fazer parte do ProFACE, ela ficou por um período, mas depois precisou assumir a coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação e não pode mais conciliar as atividades, mas se colocou à disposição para ajudar.

Em seguida, passaram a compor a equipe do ProFACE, as professoras Lavanda, lotada no Departamento de Saúde, a professora Hibisco, do Departamento de Tecnologia e a professora Lírio, do Departamento de Exatas. O excerto a seguir revela que a ideia era que a equipe do programa fosse constituída com a representação de docentes dos diferentes departamentos da universidade e não somente do Departamento de Educação. Essa representação diversificada da equipe torna possível um olhar mais amplo das necessidades formativas do corpo docente da universidade.

Eu conhecia a professora Lavanda, ela é psicopedagoga e atua no colegiado de medicina, ela organiza as formações do curso de medicina. Fui atrás dela e disse: “você não quer participar do ProFACE?”. E ela veio. A ideia era que a gente pudesse constituir o ProFACE com a representação de outros departamentos e não só de educação, então já tinha eu, Cravo, veio Lavanda e depois a professora Hibisco que é do Departamento de Tecnologia e que também é do NEPPU. Na época em que terminou o doutorado a professora Rosária nos disse que estava querendo colaborar com o programa e eu achei ótimo porque seria uma pessoa que também vem de um outro departamento. Depois entrou a professora Lírio, que é do Departamento de Exatas. O último a fazer parte foi o professor Reinaldo, que é professor do curso de medicina, mas Reinaldo já está afastado porque não conseguiu conciliar as suas demandas e as demandas do ProFACE.

A professora Érica Granjeiro foi a última integrante a compor a equipe do ProFACE:

Eu sempre estive de olho nas pessoas que estavam envolvidas nas discussões do campo da docência universitária e vi uma chamada da professora Érica

Granjeiro no e-mail, informando que ela iria receber a professora Ana Verena Madeira que é parceira de Cristina D'Ávila na UFBA, no programa de formação institucional deles e que iria ter uma atividade aqui [UEFS]. Eu me inscrevi porque o evento iria falar sobre docência no ensino superior e fui participar. Tinham vários professores. Quando cheguei no evento, descobri que muitos professores não sabiam da existência do ProFACE, então aproveitei a oportunidade para falar que a universidade tinha um programa. No final, conversei com Érica e ela disse que gostaria de conhecer o ProFACE, pois ela estava desenvolvendo estas ações em seu grupo de pesquisa e gostaria de poder dialogar mais. Nós vimos que o ProFACE precisava de mais pessoas para poder ajudar a pensar nas ações e perguntei a professora Érica se ela não teria interesse de vir trabalhar com a gente nas ações do ProFACE e ela veio participar.

Os relatos acima revelam como ocorreu a composição da equipe do ProFACE e é perceptível a preocupação em manter por perto aqueles docentes que tinham o desejo de contribuir com o desenvolvimento profissional do corpo docente da UEFS e, conseqüentemente, manifestavam interesse pela temática da Pedagogia Universitária. Nota-se, que a equipe é composta por professores de cinco departamentos, o que torna possível um maior espaço para o diálogo: a professora Érica Granjeiro é do Departamento de Biologia, a professora Rosária Trindade do Departamento de Tecnologia, a professora Lírio do Departamento de Exatas, a professora Lavanda do Departamento de Saúde e a professora Girassol e o professor Cravo do Departamento de Educação. Essa é a formação atual do ProFACE.

5.1.2 Perfil profissional da equipe do ProFACE

O quadro abaixo apresenta o perfil profissional dos colaboradores da pesquisa, destacando a idade, formação acadêmica, tempo de atuação como docente no ensino superior, tempo de atuação como docente, especificamente, na UEFS e por fim, o tempo de atuação destes docentes como coordenadores do ProFACE. Foram entrevistados os seis professores da universidade que atuam como coordenador geral e coordenadores pedagógicos do ProFACE.

Quadro IV – Perfil profissional da equipe do ProFACE

Equipe do ProFACE	Tempo de atuação no ensino superior	Tempo de atuação na UEFS	Tempo de atuação no ProFACE
Cravo	25 anos	23 anos	6 anos
Girassol	30 anos	12 anos	7 anos
Lavanda	23 anos	19 anos	4 anos

Lírio	23 anos	15 anos	6 anos
Hibisco	20 anos	13 anos	4 anos
Ipê	10 anos	10 anos	2 anos e 8 meses

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário.

A partir das informações do perfil profissional dos colaboradores, podemos perceber que cinco deles possuem mais de 20 anos de atuação no ensino superior, todos eles possuem mais de 10 anos de atuação na UEFS e a maioria atua na coordenação do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais, há mais de 4 anos. Quatro coordenadores são da área de educação. Por meio desses dados, pode-se inferir que todos os coordenadores pedagógicos que atuam no programa possuem ampla experiência no ensino superior, entretanto, atuam há pouco tempo no ProFACE, tendo em vista que a sua implantação se deu no ano de 2014. O ProFACE tem 8 anos de existência. A equipe é constituída por coordenadores que possuem graduação em pedagogia, matemática, psicologia e fisioterapia, todos possuem mestrado e doutorado.

Os integrantes da equipe participam e desenvolvem várias atividades no programa, dentre as quais: ministração de cursos, oficinas, palestras, webnário, realização de *lives*, desenvolvimento de atividades de acolhimento aos novos docentes e semana de planejamento acadêmico. Nos excertos a seguir, podemos observar em quais ações formativas cada coordenador pedagógico já atuou ou atua com mais frequência.

Ministrei cursos voltados a avaliação da aprendizagem, participei das atividades de acolhimento aos novos docentes e das semanas de planejamento (Cravo - coordenação geral/questionário).

Em todas as ações do ProFACE tenho alguma participação: seja no planejamento e viabilização de atividades, como os encontros de formação semestrais, dentro da semana de planejamento acadêmicoda UEFS, no acolhimento de novos docentes, ou mesmo, na execução de oficinas e mini cursos, acerca do planejamento pedagógico, participação em atividades formativas dos colegiados, realização de *lives*, entre outras (Girassol - coordenação pedagógica/questionário).

Acolhimento de novos docentes, semanas pedagógicas, cursos e oficinas (Lavanda - coordenação pedagógica/questionário).

Participei dos planejamentos, organização, junto aos demais membros do ProFACE, com reuniões, e das realizações das Semanas de Planejamento para os semestres com os professores presenciais e virtuais; dos Acolhimentos aos

novos docentes; Publicação nos anais X CIDU, em 2018, em parceria com os demais membros do ProFACE; atendimento às demandas das áreas com participação em reuniões em Colegiados, organização e realização de palestras e oficinas com temas específicos relacionados as necessidades apresentadas; escrita de capítulo de livro; entre outras (Lírio - coordenação pedagógica/questionário).

Participação da Mesa Redonda e ministração de Palestra “Metodologias Ativas na Universidade” no Encontro de Formação do PROFACE em outubro de 2019; Organização das Semanas de Planejamento Pedagógico Institucional, desde 2020.1- atual; Coordenação de dois Webnários ProFACE UEFS mesa de diálogo interinstitucional: desafios para uso das metodologias ativas no ensino superior realizados nos anos 2020 e 2021; Membro da Comissão Organizadora da Jornada de Formação da UEFS –UAB/ProFACE; Comissão de Capacitação Docente e Gestão do Ensino Remoto Emergencial; Livro do ProFACE (em processo de produção para publicação): Autora do Capítulo: Metodologias Pedagógicas Inovadoras: Ensinar ou Ajudar a Aprender? De forma indireta, meu trabalho no PROFACE se vincula à muitas outras atividades acadêmico-científicas incluindo a participação em Congressos Científicos, publicação de artigos científicos (Ipê - coordenação pedagógica/questionário).

Gestão do planejamento; EAD: fundamentos e práticas; planejamento educacional (Hibisco - coordenação pedagógica /questionário).

Foi proposto aos integrantes do ProFACE que falassem sobre suas motivações em atuar na coordenação pedagógica do programa. Quais eram suas expectativas diante de um programa que direciona seu foco para a ação pedagógica como uma prática dinâmico ensino superior? Qual motivação sustenta cada integrante em permanecer no programa? Os dados revelam que uma das maiores motivações está relacionada ao interesse dos docentes pela temática da pedagogia universitária e pelos processos formativos direcionados aos docentes que atuam no ensino superior.

O ponto de partida para minha inserção no ProFACE foi o olhar para meu próprio processo formativo e a necessidade de construir um percurso de trabalho voltado para o público atendido no ensino superior, suas características de aprendizagem, compreender as condições e caminhos possíveis para qualificar a aprendizagem dos alunos. Estar no ProFACE é a possibilidade de estender as aprendizagens do meu percurso docente a outros colegas professores, que embora não tenham a docência na sua formação inicial, desejam e almejam constituir-se profissionais que contribuam efetivamente na formação dos seus estudantes. A minha motivação maior é de assegurar espaços de partilha aos docentes da universidade para que se reconheçam no processo formativo, almejando novos conhecimentos, movidos pela profissionalidade, em busca de profissionalização e encontrem as condições necessárias que lhes garantam uma formação consciente, compreendendo a atividade docente no ensino superior como uma profissão e à docência como uma condição profissional (Girassol - questionário).

Observamos, no relato da colaboradora Girassol, a defesa da docência como uma

profissão. A literatura vem nos advertindo sobre a necessidade de vermos a docência como uma atividade profissional complexa e que exige uma multiplicidade de conhecimentos, superando a visão equivocada da docência como uma semiprofissão. Campos e Almeida (2019) corroboram com essa defesa, ao afirmarem a necessidade de assumir a docência como atividade profissional e não como dom, um ofício ou mesmo missão. A colaboradora coloca-se no ProFACE como uma interlocutora de seus conhecimentos profissionais, tendo em vista contribuir com o processo formativo, seus pares na universidade e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes universitários. A colaboradora Lírio relata como a docência universitária tem se colocado como um desafio, ao longo dos seus anos de atuação no programa, e enfatiza o engajamento dos docentes participantes das ações do ProFACE, o que lhe provoca maior motivação.

Ainda na formação inicial, dando os primeiros passos para o desenvolvimento da minha vida profissional, atuei em um projeto de extensão com formação de professores da rede municipal, com ênfase na educação matemática, o que potencializou, o meu interesse pela docência e pela formação de professores nesta área. Com isso, fiz a Especialização no campo da Educação Matemática, e, posteriormente, já com Mestrado em Educação Especial (Cuba/UEFS), cursei Matemática. Ingressei na UEFS, em 2007, no DEXA, nos componentes curriculares de Instrumentalização para o Ensino da Matemática (INEM) e com Orientações à Pesquisa, Projetos I e II, Projetos de pesquisa e Extensão. Em seguida, fiz doutorado com ênfase em Educação Matemática e formação de professores. Quando voltei para as minhas atividades na UEFS, tive uma intercorrência de saúde, que me afastaram durante dois anos, ao retornar, quando a professora Girassol perguntou se eu tinha interesse de fazer parte da Comissão do ProFACE, não tive dúvidas, a docência universitária se constituía para mim um desafio, já tinha tido uma experiência como coordenadora, no Instituto Superior que atuei em Salvador, dos professores de todas as didáticas específicas das diferentes licenciaturas e, neste contexto experienciei processos importantes de formação do formador. Neste período no ProFACE, agora próximo de completar 8 anos, vejo o quão complexo, múltiplo e desafiador é a formação do formador, pois envolve sensibilidade, liderança, escuta, expertise, em particular, para identificarmos, de que apoios precisaremos nos processos formativos. Além disso, vejo o quanto os professores formadores que se engajam nas atividades do ProFACE, vão assumindo uma relação colaborativa, o que nos dá mais “gás” para continuar (Lírio - coordenação pedagógica/questionário).

Os colaboradores Cravo, Lavanda e Hibisco sinalizam interesse em relação à formação pedagógica dos docentes universitários. Já a colaboradora Ipê sinaliza ainda a importância da construção de um projeto pedagógico institucional, com vistas à reflexão dos processos de ensino e aprendizagem.

(Cravo - coordenação pedagógica/questionário).

Interesse pela temática formação de professor do ensino superior (Lavanda - coordenação pedagógica/questionário).

É importante darmos a nossa contribuição para a instituição e para os colegas. Assim, é possível melhorar a educação no ensino superior (Hibisco - coordenação pedagógica/questionário).

Contribuir na construção de um projeto pedagógico institucional focado na reflexão dos processos de ensino-aprendizagem, criação de ferramentas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas de ensino, em consonância aos desafios da Educação para o Século XXI. Nesse contexto, diante do novo cenário imposto pela Pandemia do COVID-19, trabalhar com a formação continuada de Professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), estimulando-se o diálogo entre os professores universitários e a renovação de práticas educativas em sala de aula, articulando o ensino-pesquisa-extensão (Ipê - coordenação pedagógica/questionário).

Nos relatos, percebemos que estes docentes demonstram grande interesse no ProFACE, bem como demonstram interesse em colaborar com o processo formativo dos docentes da universidade, especialmente, uma formação direcionada aos aspectos didático-pedagógicos, tendo em vista que boa parte dos docentes do ensino superior não possui formação específica para exercerem a docência. Nesse sentido, proporcionam, através das ações do programa, a oportunidade dos docentes da universidade se implicarem em seus processos de formação continuada e, conseqüente, desenvolvimento profissional docente.

5.2 CONHECENDO O ProFACE: DA IMPLANTAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

Após trazermos a proposta do ProFACE e o contexto em que ele foi e é desenvolvido, apresentamos agora como foi o processo de criação desse programa, na Universidade Estadual de Feira de Santana, a partir do olhar da primeira e da atual coordenação geral, os quais vivenciaram os primeiros passos da constituição e institucionalização do programa. Em seguida, apresentamos a concepção do programa, as resistências enfrentadas ao longo desses 8 anos de ProFACE e a importância do programa dentro da universidade.

Como mencionamos anteriormente, o ProFACE nasceu, oficialmente, no ano de 2014. O programa já estava previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2011-2015) da UEFS e teve como primeira coordenadora geral a professora Dr^a. Girassol, lotada no departamento de educação da universidade. A docente ingressou na UEFS, em 2010, e logo integrou a equipe do NEPPU. Em seu relato, a docente nos diz que uma de suas primeiras

experiências formativas na UEFS foi o curso “Ensinação, Aprendizagem e Avaliação do Ensino Superior”, oferecido pela professora Lucile Ruth Menezes, que atuou no Departamento de Educação/UEFS até sua aposentadoria, em 2012. Esse curso de formação pedagógica da UEFS surgiu a partir da necessidade de se repensar as práticas educativas e a demanda emergida nesse contexto, para que se efetivassem, de forma concreta, fundamentada e consciente, as mudanças pretendidas.

Quando eu comecei a me interessar pela área da docência no ensino superior, a pedagogia no ensino superior, veio também a curiosidade de conhecer que ações a universidade já desenvolvia dessa natureza. [...] Eu ingressei no doutorado já tentando entender um pouco mais sobre que formação é essa que a universidade deveria disponibilizar aos professores, porque nós estamos falando de um público que já tem uma formação inicial, uma formação em pós-graduação e, que muitas vezes, acha que não precisa aprender o básico. As vivências no NEPPU e com Lucile me fizeram querer entender que sentido de formação era essa a partir de uma categoria: a experiência, porque muitas vezes os professores que participavam do curso de Lucile eram professores que tinham uma larga caminhada na universidade e iam se constituindo professores nesta busca de querer proporcionar uma melhor aprendizagem aos estudantes, a se entender melhor como professor dentro do processo e não tinham nada que lhes dessem aparato, nenhum suporte nesse sentido, a não ser algumas ações isoladas de seus departamentos e colegiados (Girassol – coordenação pedagógica).

Ao retornar do doutorado, a professora Girassol recebe o convite de implantação do ProFACE e passa a assumir a coordenação geral do programa. Ao assumir o ProFACE, ela contou que a implantação do programa não provocou o impacto esperado na universidade, ou seja, “o programa começou muito invisibilizado na universidade, acho que esse é o termo: invisibilizado, porque as pessoas não atribuíam valor a essa formação”. Essa ausência de valorização pode explicar o fato da formação pedagógica para a atuação no ensino superior ainda ser bastante limitada, muitos professores chegam à universidade sem nenhuma formação pedagógica e com um excelente conhecimento na área científica, mas não em como ensinar. O pensamento de que para exercer a docência, no ensino superior, não necessita de formação específica despreza a exigência de um corpo de conhecimentos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, acaba por provocar o desprestígio da profissão docente. Como assevera Tardif (2009), ninguém se torna professor universitário de repente ou por ter ampla formação no quesito pesquisa, mas sim porque participou de uma formação de profissionalização nessa área de atuação.

As primeiras ações formativas propostas pelo ProFACE ocorreram no ano de 2015 e a estratégia adotada pela coordenação foi propor formações que partissem das necessidades

formativas apresentadas pelos docentes. Então, a ação inicial da equipe do programa foi estabelecer diálogo com os coordenadores dos colegiados dos cursos de graduação da universidade. No excerto a seguir, a docente explicita o modelo de formação adotado pelo ProFACE e como a identidade do programa foi sendo construída:

Entendendo a formação como fator interno e não externo a gente não poderia propor nada aos professores que não partisse e não emergisse das próprias dificuldades que os professores encontravam no cotidiano. Então, a gente não acreditava que a formação iria funcionar se chegássemos e disséssemos aos professores: ‘olha a partir de agora nós vamos trabalhar com avaliação, porque a gente entende que avaliação é um tema importante’, o princípio maior e aí vai se caracterizando na construção da identidade do ProFACE é propor situações que sejam significativas, que façam sentido para os professores, para que se constituam como formativas a partir das suas próprias necessidades, daquilo que eles vivenciam no cotidiano da sala de aula, dos dilemas enfrentados em sua vida docente. Para que eles percebam que, no coletivo, que junto aos pares a gente encontra suporte, porque a gente vai buscar construir essa identificação de que tem pessoas que vivem as mesmas situações que eu e que isso faz parte da constituição da identidade desse docente e de que tem saberes que a gente não traz da nossa formação inicial, ainda que ela seja da licenciatura, e que a gente precisa ir construindo esses saberes no percurso do exercício da docência (Girassol – coordenação pedagógica).

Podemos perceber, a partir do relato da colaboradora, que a perspectiva teórico-metodológica apresentada pelo ProFACE defende uma formação que se realiza com os professores e não somente para os professores. Campos e Almeida (2019) corroboram com essa compreensão, ao afirmarem que a construção da aprendizagem profissional para se tornar professor deve assumir uma postura colaborativa e construída no *locus* de trabalho do professor, instituições de ensino superior, para que a qualidade dos processos formativos sejam alcançados com efetividade. As autoras afirmam ainda que as instituições de ensino superior têm o desafio de propor e organizar ações formativas, em que os professores tenham participação ativa nos processos formativos, ou seja, sejam partícipes deles.

A partir desta compreensão, o ProFACE ofereceu a primeira oficina pedagógica com o tema “Oficina de ferramentas colaborativas”. Durante o diálogo com os coordenadores de colegiado, um professor do curso de Engenharia da Computação apresentou a proposta de uma oficina que gostaria de desenvolver e o ProFACE ofereceu essa atividade como primeira ação do programa. Essa ação demarca uma característica forte do ProFACE, ou seja, o programa não se coloca na condição de ser sempre aquele que irá propor as ações formativas, mas aquele que também incentiva e acolhe as boas práticas já desenvolvidas pelos professores dentro da universidade. Dessa forma, “o ProFACE é também um fomentador e incentivador de práticas

que já acontecem nos colegiados e nos departamentos, devemos trazer para fazer parceria com a gente aquelas ações que já são reconhecidas e que são válidas, porque assim a gente faz um bom trabalho”. Nesse sentido, o programa alinha suas ações e constrói articulações fortes com os departamentos, colegiados e docentes.

Em 2016, em articulação com o NEPPU, o ProFACE propõe uma ação mais intensa de formação, a partir das discussões sobre o processo de inserção do estudante na universidade e, novamente, o programa escuta os docentes nas reuniões de departamento e estes relataram a dificuldade em lidar com o ‘novo estudante’, com o novo perfil de estudante que adentra à universidade. Logo, esse tema tem sido caro e controverso no âmbito acadêmico.

[...] fizemos a proposição deste primeiro evento em 2016, com o tema: ‘O aluno da universidade não é mais o mesmo: um tempo para repensar a docência universitária’ e convidamos algumas pessoas. Lembro que convidamos um professor sociólogo [Luiz Paulo Jesus de Oliveira], convidamos a professora Susana Pimentel da UFRB, o professor Carlos Barros [professor da UEFS] estava em uma mesa e a gente realizou esse primeiro evento. A gente sabia que não ia atingir todo mundo, mas conseguimos chegar perto de 100 professores, foi um número grande, nós fizemos no anfiteatro e conseguimos encher significativamente este anfiteatro, a gente abriu para os professores e para os estudantes de pós-graduação (ProFACE).

Nesse evento, foram ofertadas, ainda, rodas de conversas temáticas, com os seguintes temas: avaliação da aprendizagem na universidade, práticas docentes na universidade, leitura e produção de texto na universidade e diversidade na sala de aula. Essa foi a primeira grande ação realizada pelo ProFACE, em 2016. A gestão da professora Girassol foi finalizada em 2019, tendo permanecido por 5 anos na coordenação geral do programa. Nesse interim, vários eventos foram realizados e serão apresentados posteriormente. Em 2020, o professor Dr. Cravo, que já integrava a equipe do ProFACE, passou a assumir a coordenação geral e permanece até os dias atuais.

Logo após assumir a coordenação do programa, iniciou-se o período da pandemia da COVID-19, e a universidade teve suas atividades presenciais suspensas. O que se constituiu como mais um desafio para o programa, entretanto, esse período demarcou um momento importante e de destaque do ProFACE, dentro da universidade, como relata o professor Cravo:

Nesse período, o ProFACE passa a ter um certo destaque na universidade porque nós nos juntamos ao pessoal da UAB [Universidade Aberta do Brasil], coordenado pelo professor José Augusto, e nos foi solicitado que preparássemos um programa de formação para os professores para prepará-los para este novo cenário que, provavelmente seria um cenário de ensino remoto, eu estou falando de março, abril de 2020. A gente não sabia ainda qual

era o cenário, a gente achava que ia durar um mês, dois meses e a coisa foi evoluindo. Era um cenário de muita incerteza, mas o Pró-Reitor de graduação, na época João Danilo, nos chamou e disse: ‘você precisam preparar alguma formação para que os professores possam trabalhar de maneira remota’. Então, você junta essa tradição do ProFACE em formar professores aqui da universidade, na formação do professor universitário e a expertises do pessoal da UAB de lidar justamente com essa questão do ensino a distância, com essas questões da tecnologia [...] Acabamos tendo uma certa visibilidade na UEFS que foi muito bemrecebida por alguns e por outros foi bastante criticado como é próprio da universidade essa divergência de opiniões. Foi um período super turbulento e de fortes emoções, mas nós conseguimos (Cravo – coordenação pedagógica).

O ProFACE, durante todo o período da pandemia, permaneceu oferecendo formações aos docentes na universidade. O foco foi dar suporte aos docentes para que pudessem desenvolver suas atividades de ensino na condição imposta pela COVID-19, o ensino remoto emergencial. Inclusive, um canal de comunicação foi aberto para que os docentes da universidade pudessem solicitar ajuda, tirar dúvidas ou agendar encontros síncronos para debater sobre algum assunto. A colaboradora Lírio, coordenadora pedagógica da equipe do ProFACE, também destaca o período da pandemia como um marco para o programa, onde todos precisaram se reinventar e viver os desafios impostos pelo momento:

O processo de formação docente passou por um processo ímpar e foi um desafio muito grande para todos nós em uma modalidade de ensino que não se conhecia e que nós aprendemos juntos a fazer educação de uma forma diferente, a lidar de uma forma diferente, a planejar e deu certo, passamos por este momento e agora nós estamos vivendo um período novo, o pós-pandemia, com os desafios novos e estamos vivendo este novo momento (Lírio – coordenação pedagógica).

É notório o quanto o ProFACE vem se destacando e ganhando visibilidade dentro da universidade. Desde sua implantação, o programa se mantém firme no propósito de ofertar ações que promovam o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, convidamos a equipe do ProFACE a comunicarem a dimensão da importância do programa para a formação dos professores da UEFS. No excerto a seguir, a colaboradora Lavanda destaca e valoriza a ação institucional da UEFS em implementar, na universidade, um programa que pense sobre a formação do docente universitário, uma formação em uma perspectiva contínua, uma formação que ocorre durante a vida profissional:

Eu acredito que todo profissional, independente da área de atuação, precisa permanecer em um constante processo formativo. É o que chamamos de formação permanente. A UEFS implantou um programa que garante aos professores, independente da formação inicial deles, seja bacharelado ou

licenciatura, um programa que estimula e que motiva o professor a pensar sobre a sua própria prática pedagógica diária e permanente. [...] a universidade se mostra preocupada e não há como negar a importância de ações como esta no meio acadêmico (Lavanda – coordenação pedagógica).

Essa perspectiva coaduna com nossa defesa de que a formação precisa ser um processo contínuo. Como assevera Lopes (2018), a formação se produz em um constante ciclo e a profissão se constrói enquanto formação do indivíduo. Desse modo, tanto o próprio professor quanto as instituições de ensino superior podem ser protagonistas dessa formação. Almeida (2012, p. 29) contribui com essa defesa, ao ressaltar que a formação do docente universitário e “o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão”, portanto, a de ter estímulo e investimento de ambas as partes.

Como um programa institucional de formação docente, o ProFACE também é visto, de acordo com a colaboradora Girassol, como um espaço de apoio e orientação aos docentes da universidade, embora ainda enfrente resistências, como veremos mais adiante. A colaboradora também destaca o impacto do ProFACE na universidade e concebe o programa como um elemento diferenciador, no que se refere à formação pedagógica dos docentes, na aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, na qualidade do ensino superior, vejamos:

Hoje o ProFACE já consegue ser visto como uma via de apoio e de orientação a esses professores. No início não, porque a gente não muda uma cultura de um dia para a noite, ainda temos muita resistência e a abrangência do programa ainda é muito limitada. [...] vejo o ProFACE como um elemento que é diferenciador para o exercício de uma prática pedagógica mais efetiva, mais consciente para a valorização da docência dentro do âmbito universitário. O entendimento de que a gente precisa o tempo todo estar buscando realmente esse acesso e compreender melhor como se dá a aprendizagem, o impacto que tem a minha prática sobre a vida desses sujeitos, que são os estudantes, e que é o sentido e o porquê da gente estar na universidade como professor. Percebo a dimensão do impacto do ProFACE como algo que vem para ampliar essa qualidade do ensino que é ofertado e das aprendizagens também para os estudantes e para os professores, porque se abre uma possibilidade, um caminho novo de olhar para o próprio exercício da atividade docente e entender que a gente precisa fazer essa busca contínua de qualificação (Girassol – coordenação pedagógica).

É possível inferir que o ProFACE surge e atua em resposta às fragilidades vivenciadas pelos docentes, no que se refere às suas necessidades formativas, com vistas a melhorar a qualidade do ensino superior. Então, a medida que esse docente é convidado a refletir e mobilizado a investigar sua própria prática, no contexto de ensino-aprendizagem, ele também

é convidado a assumir uma postura ativa e consciente e, portanto, preocupado com o processo de aprendizagem dos estudantes (Lopes, 2019).

A colaboradora Ipê nota uma diferença entre o antes e o depois do ProFACE, na UFES, ao destacar uma mudança de comportamento de uma parte dos docentes, em relação a algumas discussões, por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem. Podemos inferir, a partir do excerto abaixo, que essa discussão ficava mais concentrada no departamento de educação da universidade, inclusive, pela crença de que só os profissionais da área da educação deveriam se debruçar sobre estes aspectos. Então, após as ações do ProFACE, a colaboradora Ipê nota que houve um movimento de mudança e uma busca por parte de professores de outros departamentos.

Quando eu entrei na universidade não via essa discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Era como se fosse um tabu. Percebo assim... Eu, estando envolvida no ProFACE, vejo hoje os professores quebrando este tabu. Não falo que este tabu foi quebrado, começo a perceber que eles começam a se sentir pertencentes, não todos e não só os professores do Departamento de Educação que era algo que eu ouvia muito, inclusive ouvia de mim: ‘você não é da educação’ e pensava: ‘mas como eu não sou da educação se eu sou educadora? Se eu sou uma professora universitária?’. Depois do ProFACE, não houve mais isto, agora eu percebo os professores falando sobre os processos de ensino e aprendizagem, comecei a observar no meu departamento e em outros departamentos também os professores começando a apresentar trabalhos ou discutir sobre a prática docente (Ipê – coordenação pedagógica).

Sobre a participação dos docentes da universidade, nas ações do ProFACE, a colaboradora Lírio ressalta um aspecto importante

Os professores não participam porque eles são obrigados a participarem, tem uma lista de presença, mas não são obrigados ou remunerados, não é acrescido nada e também não é retirado nada da remuneração deles. É algo que é o desejo e eles buscam o crescimento profissional e o desenvolvimento profissional deles. O ProFACE visa o processo de formação de professores a partir das inquietações destes profissionais, o programa tem essa implicação direta com o que é demanda dos professores no processo de formação deles (Lírio – coordenação pedagógica).

Como podemos perceber, não há uma obrigatoriedade imposta pela universidade ou pelo ProFACE para a participação dos docentes, pois aqueles que participam das ações promovidas pelo programa o fazem por opção. De alguma forma, podemos inferir que essa busca espontânea se dá por uma busca na melhoria da prática pedagógica e no desenvolvimento profissional desses docentes. Nesse sentido, a participação voluntária pode constituir-se como um fator que favorece o aperfeiçoamento dos processos formativos dos docentes, Almeida e Pimenta (2014)

sinalizam que os programas de formação existentes no Brasil confirmam essa evidência, no que se refere à essa adesão voluntária dos docentes, justamente pelas condições oferecidas pelas instituições, em relação ao vínculo empregatício.

Ainda sobre a participação dos professores, a colaboradora Hibisco nos revela algo interessante, pois boa parte dos participantes das ações do programa já possui e desenvolvem uma boa prática docente, por sempre buscar espaços formativos com vistas a melhorar no exercício da docência e por compartilhar suas experiências nesses espaços:

Percebo, na maioria dos professores que participam das ações do ProFACE, eu não vou generalizar, mas vou dizer que uma boa parte desses professores já tem uma boa prática. Eles já têm o compromisso com a didática, com aprendizagem e eles querem melhorar cada vez mais, mas nós não podemos negar também que alguns professores que participam, inicialmente, eles conseguem em seu discurso relatar que isso contribuiu com sua prática pedagógica, mas nós, do ProFACE, não temos nenhum instrumento para analisar o antes e o depois em relação ao impacto da participação (Hibisco – coordenação pedagógica).

Diante deste trecho, podemos observar que o programa ainda não possui um instrumento de avaliação dos impactos de suas ações na atuação profissional dos docentes da UEFS. Os impactos observados e mencionados decorrem dos relatos dos professores que participam dos encontros formativos promovidos pela equipe do programa. Sobre esse aspecto, o colaborador Cravo relata que ainda não foi possível realizar um estudo comparativo entre o antes e o depois das ações do ProFACE, na atuação dos docentes, e cita como um dos empecilhos a quantidade de integrantes na equipe do programa e a ausência de uma carga horária específica para a atuação desses integrantes no programa:

Em relação ao antes e depois ainda não temos este acompanhamento. Agente pretende ter, mas ainda não temos este acompanhamento do impacto. Como a nossa equipe é uma equipe ainda pequena e é uma equipe que todo mundo tem muita atividade, os integrantes de certa forma estão sobrecarregados e assumem muitas coisas, então a gente ainda não tem essa avaliação sistematizada, por isso eu não posso dizer baseado em dados que o ProFACE tem realmente mudado a prática pedagógica dos professores que participam dos cursos e das oportunidades de formação oferecidas pelo programa (Cravo – coordenação pedagógica).

Ainda que não seja possível afirmar as contribuições e impactos do ProFACE, na atuação dos docentes, podemos inferir que o programa marca uma quebra de paradigma, pois vem ocupando um espaço que era necessário, no âmbito acadêmico da UEFS, como uma forma de valorização da formação pedagógica e do desenvolvimento profissional do quadro de

docentes.

Um ponto em comum que apareceu nas narrativas dos colaboradores Cravo e Girassol, ambos coordenadores gerais do ProFACE, sobre a concepção defendida pelo programa foi a defesa da docência como uma atividade profissional complexa, que possui um corpo de conhecimentos, uma formação que culmine no desenvolvimento profissional dos docentes e na construção da identidade profissional. Quando indagamos sobre qual concepção e objetivos alicerçam as ações do ProFACE, os colaboradores destacaram:

Uma formação com sentido, uma formação que venha emergida da necessidade formativa deste professor, fortalecer o processo de desenvolvimento profissional dando ao professor todo o aparato, todo o suporte para a construção da sua identidade e de sua própria profissionalidade. Entender que a atividade docente é uma profissão, uma profissão que tem um corpo de saberes e que este corpo de saberes requer uma imersão dos professores para que eles se apropriem de tudo isso (Colaboradora Girassol).

O que a gente busca é entender que a docência é uma atividade complexa para a qual a gente precisa ter uma formação, há também produção científica sobre diversos aspectos da docência que falam desde o planejamento a execução em sala de aula, a questão do clima de sala de aula, a motivação, a política da formação universitária, a diversidade, enfim tem uma série de temas para os quais a gente já tem uma excelente produção científica, ou seja, a gente já tem bastante conhecimento acumulado e já não dá mais para simplesmente aceitar que o professor exerça a docência de maneira artesanal. Artesanal no sentido do professor repetir o que ele viu de seus professores, ele vai extrair de cada um dos seus professores e vai colocando isso em prática (Colaborador Cravo).

Importante destacar que o conceito de formação não deve ser confundido, de acordo com Marcelo Garcia (1999), com os termos ensino, técnica, treinamento, capacitação e reciclagem, por estes conotarem o entendimento da concepção de formação como momentos formais e pontuais de aquisição de conhecimentos. Esse modo de pensar a formação está associado aos pressupostos da racionalidade técnica, pois defende a ideia de acumulação de conhecimentos para posterior aplicação (dissociação teoria e prática), ou seja, ênfase na transmissão dos conteúdos (Mizukami *et al*, 2010). Considerando a complexidade da docência, é possível afirmar que esse modelo de formação não tem dado conta do processo formativo dos professores, pois “não leva em conta os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas educativas estão inseridas” (Mizukami *et al*, 2010, p. 14).

Por ser uma atividade altamente complexa, a docência exige um conjunto de conhecimentos pertinentes ao seu exercício (Barreiros, 2017). Nesse sentido, falar sobre a profissão docente é assumir a complexidade da docência como um pressuposto, pois, para além da multiplicidade de conhecimentos que deve possuir essa complexidade, também é

caracterizada por seu perfil interativo, já que a docência universitária pressupõe “um processo complexo de negociação de expectativas, interesses, necessidades entre os atores envolvidos” (Soares & Cunha, 2010, p. 26).

Nessa direção, a formação de professores é vista como uma área de conhecimento e investigação que assume um caráter processual (sistemático e organizado), que pode ser realizado individual ou coletivamente, embora a literatura, em geral, defenda a perspectiva coletiva, pois a “inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (Marcelo Garcia 1999, p. 21). Tendo em vista que a formação é um processo que tem a intenção de provocar mudanças, ela exige a participação, consciente, do sujeito, ou seja, “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativo” (Marcelo Garcia, p. 22). Nessa perspectiva, o investimento no desenvolvimento profissional docente envolve um projeto individual, mas também coletivo, através das instituições que devem promover esse espaço formativo, em um contexto democrático (Soares & Miranda, 2019).

Gerar interlocução entre os pares é um dos princípios defendidos pelo ProFACE. Essa interlocução sugere a percepção de que a formação também ocorre nessa relação. Desse modo, a interação, a comunicação e o diálogo entre os docentes serviriam também para a superação da solidão vivenciada na carreira docente. Esse isolamento na carreira do docente, de acordo com Lopes (2018), dificulta a compreensão da prática e reforça ainda mais a exclusão de diferentes ideias. A troca de experiências e a percepção de que os desafios, que permeiam a prática docente, assemelham-se e ajudam os docentes a repensarem seu próprio trabalho e a terem mais consciência de suas ações, como professor em um processo contínuo de reflexão sobre a prática.

A universidade é um ambiente que tem essa característica de fazer com que a gente, muitas vezes, se isole. Por vaidade, por querer manter uma imagem profissional diferenciada dos outros, enfim, por vários motivos e quebrar um pouco isso, mostrar que a gente aprende muito mais e melhor quando a gente tem com quem dividir as nossas angústias. Colocar um professor do curso de medicina para discutir com o professor que é da licenciatura sobre as dificuldades que eles encontram e como eles pensam possibilidade de resolver processos de aprendizagem, pensar melhor sobre as metodologias, pensar melhor sobre os modos de avaliar, pensar como lidar com uma dificuldade que surgiu de outra ordem com o estudante, pensar numa melhor organização do ensino, no planejamento. Então, essas ações são fortalecedoras, acho que esses são os pilares básicos: o desenvolvimento profissional, a formação da identidade, da profissionalização docente e da inter-relação estabelecida entre pares na universidade (Colaboradora Girassol).

Aliadas a compreensão de que a formação profissional da docência ocorre em um *continuum* e que é uma atividade intencional, que possui finalidades próprias e que deve produzir mudanças/ inovações, no trabalho do docente, é necessário que haja uma interlocução entre a formação inicial e continuada, por meio da ação reflexiva, como enfatiza Mizukami *et al* (2010). Essa capacidade reflexiva, para Nóvoa (2002), dá suporte às decisões de que os docentes são, constantemente, chamados a tomar, no exercício de sua profissão, com vistas a superar o hiato existente entre a formação inicial e continuada, possibilitando ao professor a reflexão de sua própria prática, sendo a reflexão um elemento indispensável (mas não suficiente) ao processo de compreensão dos fatores presentes na constituição de sua prática profissional.

Nessa direção, o ProFACE atua no sentido de inserir os docentes nas discussões acerca da educação, considerando que boa parte dos docentes tem formação inicial no bacharelado, porque vários são os desafios que chegam à universidade e os docentes precisam estar preparados para lidarem com toda a diversidade existente nesse espaço, inclusive, com os novos perfis de estudantes que ingressam à universidade, no século XXI, graças às políticas de inclusão. Na atualidade, vivemos o que podemos chamar de sociedade da informação, em que as informações se transformam em um curto período de tempo e todos nós precisamos estar, de certa forma, sintonizados com essas transformações, especialmente, os professores, no que se refere às mudanças na forma dos estudantes aprenderem e lidarem com o conhecimento. Nesse sentido, é eminente a necessidade de que os docentes assumam a complexidade da docência:

Os professores precisam estar atentos a isso. Temos, enfim, uma série de modificações e que tornam cada vez mais à docência, que já era uma atividade complexa, mais complexa ainda e que a gente precisa se atualizar e entender o que está acontecendo para que a gente possa atuar da melhor forma possível. [...] se a gente não entender que as coisas mudaram a gente fica anacrônico, a gente fica fora do nosso tempo e aí fica pensando em um aluno que não existe mais e ele não vai existir mais, então por isso é que o ProFACE está aí justamente para ajudar os professores a pensarem nesses assuntos, assumirem essa complexidade da docência em poder reunir recursos para atender a este novo público (Colaborador Cravo).

A expansão do ensino superior brasileiro também tem contribuído para o aumento dos questionamentos, em relação à formação docente, bem como a sua prática educativa. Soares (2009) destaca alguns desafios que têm intimidado o docente universitário, na atualidade, a saber: a revolução dos meios de comunicação e informação; resistência de estudantes sobre a reflexão, ao aprofundamento, ao resgate da história para a compreensão dos fenômenos atuais; e a ausência de competências básicas (por exemplo, leitura e interpretação de textos), por parte

de um grande contingente de estudantes, provenientes, em sua maioria, da escola pública (esta, desassistida pelo poder público). Muitos desses jovens estudantes, adentram ao ensino superior com limitações cognitivas, decorrentes do processo de escolarização, vivido na educação básica, o que requer dos docentes uma postura que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e que vincule teoria e prática de forma problematizadora (Soares & Miranda, 2019).

Diante deste contexto, não há dúvidas de que a docência universitária está vivendo um processo de ampliação e, assim como Veiga (2006), defendemos essa profissão como uma atividade especializada, isto é, pensá-la dentro de uma visão profissional, opondo-se à visão não profissional ou de semiprofissão. As principais características do conceito de profissão, na visão de Pimenta (2009), é a sua natureza específica e complexa, baseada no domínio aprofundado de um corpo de conhecimentos sistematizados, que concerne à profissionalidade e a sua formação profissional.

Dando continuidade à discussão, perguntamos aos colaboradores da pesquisa se consideram que o ProFACE, enquanto uma política institucional, tem alcançado os objetivos propostos e também em relação às demandas apresentadas pelos docentes da universidade. Vejamos o que dizem os coordenadores da equipe do ProFACE:

Não é fácil um programa atingir uma universidade em sua amplitude. É complexo porque nós temos o turno noturno e diurno, nós temos a universidade da terceira idade. Acho que a gente ainda não conseguiu atingir esse todo, mas nós já conseguimos atingir o que é proposta. Hoje já conseguimos inaugurar o propósito do ProFACE sim, acho que o que a gente precisa consolidar são os registros, os relatos, mas a gente precisava dessa visibilidade que a gente atingiu na pandemia. Agora nós vamos ganhar mais força com o ProFACE institucionalizado e isto também era muito importante que acontecesse (Colaboradora Lírio).

A gente tem se esforçado, como eu disse saber se alcançamos ou não o objetivo depende... é claro que eu vou dizer sim a gente quer isso, mas para eu dar essa resposta de maneira consistente a gente precisaria de um momento de avaliação, empreender uma sistemática avaliação e isso não é simples, não é somente perguntar ao professor, pelo menos é como eu entendo, não é somente perguntar: você acha que o ProACE melhorou a sua vida? Não é só isso, a gente precisaria de outros indicadores, a gente precisaria de um acompanhamento junto aos alunos, talvez algo mais voltado também para a sala de aula, para observação em sala de aula, a gente precisaria de diversas fontes. A gente não tem isso porque a gente tem uma equipe reduzida e isso é uma queixa mesmo, ou a equipe se ocupa em propor e gerenciar o processo formativo ou se dedica a avaliar (Colaborador Cravo).

Eu penso que o ProFACE tem apresentado diversas ações nesse sentido. Então se você observar, eu não estou no ProFACE desde o início, mas praticamente todo ano a gente tem trabalhado com a temática de planejamento, de avaliação, mas como eu falei no início se nós não temos um instrumento para avaliar a

gente tem só inferências. É possível sim que alguns professores tenham repensado, mas olhando os dados de quem são os professores que participam, normalmente, são os professores já tem uma didática, porque já tem uma concepção diferenciada de avaliação e claro que são momentos de aprendizagem, de trocas (Colaboradora Hibisco).

Nós estamos trabalhando muito em cima desses objetivos e acredito que nós estamos conseguindo. Tenho 19 anos na UEFS e é muito diferente, pelo menos para mim como docente, o antes e o depois de ter o ProFACE na universidade. É um outro acolhimento, é uma outra preocupação, é como se dissessem: “nós estamos preocupados com vocês professores e nós estamos aqui, muito pouco, mas nós estamos” eu tenho essa sensação (Colaboradora Lavanda).

A partir dos relatos acima, podemos inferir que o ProFACE tem empenhado esforços para alcançar os objetivos propostos, bem como atender às demandas e necessidades formativas dos docentes da instituição. Como mencionado pela colaboradora Lírio, a institucionalização do programa contribuirá ainda mais para o alcance desses propositos. Entretanto, o ProFACE não possui um estudo que avalie os impactos das ações desenvolvidas pelo programa, na atuação profissional dos docentes da UEFS. Portanto, ainda não é possível afirmar se os objetivos estão sendo alcançados. No momento, é possível apenas inferir, a partir dos relatos apresentados pelos docentes, durante as ações formativas, que há mudanças ocorrendo em suas práticas.

Enquanto política institucional de formação docente, o ProFACE também encontrou resistência na comunidade universitária. Em seus relatos, os coordenadores gerais do ProFACE destacam as principais resistências enfrentadas pelo programa. O coordenador Cravo destaca que, dificilmente, a resistência se apresenta de forma explícita, mas como uma resistência tácita e que mexe com a concepção de ser docente no ensino superior. A primeira resistência mencionada pelos dois colaboradores diz respeito ao descrédito de tudo o que é pedagógico.

[...] essa concepção que muitos professores ainda devem ter que para que você possa ensinar você precisa saber apenas o conteúdo, então são professores com especializações, mestrado, doutorado e pós-doutorado em um tema eles acham que é isso, se são pesquisadores são pessoas que estão lidando com a produção do conhecimento, então, esses professores acham que isso é o suficiente. É como tem funcionado na leitura deles, então não tem porque mudar, eu vejo que é um pouco disso e que talvez os professores não sintam essa necessidade, não acham que devam mudar por essa combinação de fatores (Colaborador Cravo).

O professor universitário tem uma referência de ser professor muito atrelada a ideia do ser pesquisador. Então, quando adentra a universidade ele se apega muito ao título da pesquisa como o status do exercício da atividade docente e isso é muito forte. Você encontra, muitas vezes, o professor ressaltando isso, a gente via muito isso, ele prefere estar trabalhando muito mais com a pesquisa porque dar mais prazer do que está na sala de aula ensinando ou estar na pós-graduação do que na graduação. Então, essa resistência, esse descrédito ao

conhecimento pedagógico como algo importante para a constituição do professor foi e é, e talvez seja por um bom tempo, o maior obstáculo que a gente encontra com o trabalho do professor (Colaboradora Girassol).

Como sabemos, existe uma fragilidade quanto à formação pedagógica para os profissionais que atuam no magistério superior. Essa fragilidade vem cercada de uma resistência, como mencionado pelos colaboradores nos excertos acima. Resistência de uma representação já construída do que é ser um professor universitário. Embora aspirem realizar as diversas atividades que podem ser executadas no âmbito universitário, como; a pesquisa, a extensão e cargos de gestão, a atividade primeira do docente universitário é o ensino.

É importante constatar a necessidade de uma formação específica na direção dos aspectos pedagógicos, no trabalho dos docentes. Estes, por sua vez, constroem-se na docência, a partir de suas experiências, em sala de aula, e, em suas experiências como estudantes, configurando, assim, a construção de uma profissionalidade restrita. Nesse sentido, o colaborador Cravo destaca, em seu relato, que “a formação pedagógica do professor universitário ainda é bastante limitada, muitos professores chegam a universidade sem nenhuma formação pedagógica e eles têm bastante conhecimento na área específica, mas não em como ensinar”. Nessa direção, a Pedagogia Universitária mostra-se como um campo emergente e que precisa inserir-se, de modo efetivo, no espaço acadêmico.

Diante desse contexto, Soares (2009) destaca a importância do campo da Pedagogia Universitária, que, há anos, vem se consolidando como uma área de estudos e pesquisas sobre a docência, na universidade, bem como vem afirmando seu sentido político e prático, que poderá contribuir para sensibilizar os órgãos governamentais, no que diz respeito à elaboração de políticas que garantam a profissionalização ou regulamentação da formação específica da docência, no ensino superior. Como afirmamos anteriormente, a Pedagogia Universitária é um campo complexo de prática educativa, de formação do professor universitário e de pesquisa. Embora seja um campo de estudo recente, sua legitimação pressupõe a superação da ideia de que bons profissionais, em suas áreas de atuação, serão, conseqüentemente, bons docentes universitários.

Emerge a importância de considerar e formalizar o conhecimento pedagógico a todos que assumem a docência, especialmente, no âmbito universitário, no qual este conhecimento não tem a devida importância e tão pouco é evidenciado. Essa reivindicação se faz necessária, tendo em vista a desconstrução e superação de práticas de ensino arraigadas na racionalidade técnica.

A valorização da pesquisa, em detrimento do ensino na universidade brasileira, também

foi um aspecto mencionado pelo colaborador Cravo, como forma de resistência:

Existe uma questão de ordem mais estrutural que não tem a ver com a universidade, mas de como a universidade está montada em torno da pesquisa. Eu costumo dizer que toda recompensa dentro da universidade é voltada para a pesquisa, agora um pouco mais para a extensão, a extensão tem ganho mais relevância e as pessoas têm olhado de uma maneira diferente para a extensão, mas a gente não tem muitas recompensas para o ensino, ou seja, o fato de você ser ou não um bom professor impacta somente na sua consciência, na sua satisfação pessoal de talvez ver que os alunos reconhecem, te homenageei no final do curso, coisas desse tipo, mas não tem qualquer outra recompensa ao passo que em relação à pesquisa você ascende academicamente por conta da pesquisa, você é recompensado materialmente, financeiramente em função da pesquisa, você ganha notoriedade tanto na universidade quanto fora dela por conta da pesquisa (Colaborador Cravo).

A produção do conhecimento científico é extremamente importante para a sociedade. Como sabemos, o ensino, a pesquisa e a extensão constituem o tripé da universidade brasileira. No Brasil, o domínio do conhecimento científico, dentro do âmbito universitário é tal que se chega ao ponto do não reconhecimento do conhecimento pedagógico como um tipo de saber válido ou legítimo. O estudo realizado por Conceição(2020), revela que, diferentemente do Brasil, no campo universitário argentino, os conhecimentos pedagógicos e as ações pedagógicas têm um valor muito maior para a manutenção e a progressão na carreira, ou seja, há uma abertura para a valorização de outros tipos de conhecimento, que não apenas o científico, em que o capital acumulado, a partir da construção de saberes profissionais e da docência, ocupa um lugar mais privilegiado.

Na maioria das universidades brasileiras, no processo de seleção de professores, a prova didática tem menor valor, em comparação ao peso dado às publicações e à titulação dos candidatos (Conceição, 2020). E, após ingressar na carreira, as atividades didáticas – normalmente chamadas pejorativamente de “encargos didáticos” – contam pouco para a progressão e/ou para a promoção, assim como a avaliação que os discentes fazem dos professores não é sequer considerada nesses processos, e é contabilizada apenas durante o período de estágio probatório (Brandão, 2010). Esse também é um aspecto observado e criticado pela colaboradora Ipê:

Teve um edital de concurso da UEFS que estava escrito que os professores que fossem convocados em concurso público teriam que passar por um processo de participação nas ações do ProFACE. Em outro edital de concurso, se não me engano, não tinha mais [...] Eu acho que isso tem que estar estabelecido para todos editais, para que todos os professores que entrarem na universidade saibam da existência do programa. Outra coisa que não tem e que

é muito importante é a questão dos baremas para ascensão de professor titular, professor pleno, deveria ter no barema uma pontuação para o professor que fez atividade no ProFACE, definir quantos pontos... A gente sabe que o professor tem muitas demandas, então se ele tem uma outra atividade, por exemplo, publicar um artigo científico que vale 5 pontos e fazer uma formação docente e nem está lá no barema... O professor acha que é importante, mas se ele tem algo para fazer acaba que precisa escolher (Ipê – coordenação pedagógica).

Então, como conferir valor às atividades de ensino dentro das universidades no Brasil? Caso existisse uma pontuação para as atividades de ensino, na progressão e na promoção da carreira, assim como são pontuadas as atividades ligadas à pesquisa, o campo universitário brasileiro valorizaria mais o conhecimento pedagógico? Seria um caminho se tratássemos o ensino de maneira semelhante a como são tratadas as publicações na área científica? Isso é possível? (Conceição, 2020).

A formação pedagógica não é a solução para todos os problemas do ensino superior, mas, certamente, é um processo que colabora nesse debate, ajudando a desestabilizar a estrutura do campo e possibilitando pequenas revoluções, nos espaços das salas de aula das universidades brasileiras (Conceição, 2020). Ressaltamos ainda que não tentamos aqui, de modo algum, questionar o valor e a importância do capital científico, no campo universitário, mas tencionar o lugar do conhecimento pedagógico neste espaço social e também destacar a complexidade da docência e as responsabilidades que estes profissionais assumem, ao adentrar nas instituições de ensino superior.

Apesar dos aspectos destacados anteriormente, os colaboradores também sinalizam que o ProFACE tem conseguido sensibilizar muitos docentes da universidade e ser reconhecido, nesse espaço, como um programa institucional de formação docente. Por exemplo, em uma ação formativa do programa que tratava sobre o ser docente da universidade, a coordenadora Girassol relatou que recebeu diversas mensagens de agradecimento pelas reflexões apresentadas no evento:

Eu recebi mensagem de uma professora que é da pós-graduação em Biotecnologia e ela disse: “Eu amei ouvir você falar sobre aquilo, como é importante e como eu queria que tivesse um curso para a gente falar sobre isso”. Eu recebi muitas mensagens e naquele dia percebi que a gente já consegue ser visto, porque as pessoas entenderam ou já é muito natural chegar em qualquer lugar e alguém chegar e dizer: “olha o ProFACE está precisando tratar de uma questão” e eu digo: “sim, está certo”. O ProFACE já tem um reconhecimento, já tem um reconhecimento das ações desenvolvidas (Colaboradora Girassol).

[...] vejo também que a gente tem professores com alta formação, professores

com muito tempo de experiência na docência com 20, 25 anos, às vezes 30 anos de experiência, que buscam a formação pedagógica e isso é de uma satisfação enorme, é um retorno bem interessante porque você vê que esses professores não se acomodam, eles estão querendo melhorar a sua docência, eles estão querendo fazer chegar a sua mensagem de uma maneira mais consistente para os seus alunos e isso é bom. Mas, obviamente, ainda é uma parcela muito pequena dos professores que buscam os cursos de formação, se compararmos com o total de professores que temos na UEFS, ainda é uma parcela muito pequena, mas não podemos nos queixar o que a gente pode fazer é trabalhar para melhorar isso (Colaborador Cravo).

Os dados sugerem o quão importante é uma comunicação e a valorização do outro como parceiro, afinal, a universidade é construída coletivamente. O interesse pelo retorno, em conhecer o colega, a demonstração de cuidado com o outro, o diálogo sobre o trabalho docente do professor do Ensino Superior e da vida universitária, a discussão sobre carreira, políticas públicas e valorização profissional pode se constituir ricas fontes para a compreensão do contexto, interação e condução das ações, que busquem fortalecer os conhecimentos, habilidades, valores e disposições necessários para o exercício profissional, ou seja, sobre como se constitui a profissionalidade desse profissional, aqui entendida como a “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991, p. 65).

5.3 TEMAS VALORIZADOS NAS AÇÕES FORMATIVAS DO PROFACE

Considerando a complexidade e a ausência de formação específica para a docência no ensino superior, diversos autores nacionais e internacionais (Cunha & Soares, 2010; Nóvoa, 2002; Mizukami *et al.*, 2010), há algum tempo, vêm se debruçando sobre a defesa de um conhecimento profissional, que seja legitimado, no campo da formação de professores, com vistas a contribuir para a profissionalização docente. Além disso, as pesquisas, no campo da Pedagogia Universitária, têm surgido, de acordo com Lopes (2017), para fortalecerem o ensino na universidade, no sentido de renovar e valorizar os conhecimentos pedagógicos de seu corpo docente.

Como ressaltamos anteriormente, um dos aspectos que caracterizam a docência como uma atividade complexa é por esta estar voltada para garantir a aprendizagem do estudante, em consequência disso, há a exigência de uma multiplicidade de conhecimentos. A prerrogativa de que o domínio do conhecimento específico é o suficiente para o exercício da docência não se sustenta mais, pois a ausência dos conhecimentos pedagógicos limita a prática educativa e,

consequentemente, a aprendizagem do estudante. As análises teóricas elaboradas no campo da docência universitária, segundo Almeida e Pimenta (2014), destacam inexistência para que os docentes que atuam no ensino superior aprendessem a ensinar ou que tivessem o mínimo de referência para que pudessem lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos no ensino superior.

Como já destacamos, o ProFACE tem como objetivo principal fomentar a formação e desenvolvimento profissional dos docentes dentro de contextos que sejam significativos aos mesmos, contextualizando suas práticas e potencializando as propostas de formação que já são desenvolvidas pelos Departamentos e Colegiados da UEFS, dando suporte pedagógico em todos os aspectos que se fazem necessários. Através dos encontros formativos, oficinas pedagógicas, seminários e o acolhimento aos novos docentes que ingressam na universidade o ProFACE vem promovendo a defesa da docência como uma profissão e fomentando a necessidade de uma formação específica no campo da Docência Universitária. Trata-se de um programa que tem provocado e promovido reflexões sobre os processos pedagógicos na instituição universitária.

Como dissemos, a formação para a docência no ensino superior tem sido restrita ao conhecimento específico das áreas de conhecimento. Entretanto, assim como Cunha (2014), entendemos que a atividade profissional da docência exige conhecimentos teóricos e práticos que não se limitam apenas aos conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas. Nesse sentido, buscamos revelar, a partir do histórico de atividades desenvolvidas pelo programa, os temas/conhecimentos mais valorizados pelo ProFACE, em suas ações formativas, ao longo desses anos de atuação na UEFS.

Quadro V: Algumas das ações desenvolvidas pelo ProFACE 2014-2022

ALGUMAS DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO ProFACE 2014-2022
2014
Implantação do ProFACE: Palestra “Pedagogia Universitária: diálogos, saberes e práticas.
2015
Escuta individual dos coordenadores dos colegiados.
Acolhimento aos novos docentes.
Oficina pedagógica: Tema “Oficina de ferramentas colaborativas”.
2016
Encontros de formação: Mesa redonda “O aluno da universidade não é mais o mesmo: um tempo para repensar a docência universitária”.
Rodas de conversas: Temas: Avaliação da Aprendizagem na Universidade Práticas Docentes na Universidade Leitura e Produção de Texto na Universidade A Diversidade na Sala de Aula
2017
Curso: Aprendizagem e avaliação no ensino superior. Módulo I - Avaliação diagnóstica e a importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem Módulo II - Aprendizagem e avaliação de conteúdos conceituais

Seminário pedagogia do ensino superior: partilha de práticas inovadoras
2018
Acolhimento aos novos docentes
Encontros de formação: Temas: Planejamento 2018.1: O Planejamento da Prática docente no Ensino Superior Leitura e escrita acadêmica no contexto da graduação Curso: Aprendizagem e avaliação no ensino superior: Aprendizagem e avaliação de conteúdos procedimentais (Modulo III)
ENCONTROS DE FORMAÇÃO: Planejamento 2018.2: Tema 1: Recriar a palavra reinventar o ser: metáforas de escrita e autoria Tema 2. Reflexão, planejamento, ação, reflexão: uma proposta pedagógica
Oficina pedagógica - Ambientação ao SAGRES
2019
Encontros de formação (planejamento 2019.1): Aprender a conviver nas universidades: reflexões sobre os necessários engajamentos com os outros
2020
Webnário: Desafios para o uso de metodologias ativas no ensino superior
Planejamento Pedagógico 2020.1.
Live: Tema “Desafios para a educação superior em ecossistemas híbridos
Jornada de Formação da UEFS – UAB-ProFACE
Cursos 1: Do ensino presencial ao online: estratégias metodológicas
Cursos 2: Avaliar para aprender: o uso de rubricas para a promoção da aprendizagem autorregulada
Cursos 3: Moodle 3.8 na prática: principais atividades e recursos Cursos 4: Google classroom na prática: seus principais recursos Cursos 5: Diálogos formativos: a gestão do tempo na educação online
Minicurso: Computação na educação
2021
Webnário: Gestão do tempo no ensino remoto versus presencial
Roda de conversa: Compreender a formação na docência universitária
Live: Promoção da aprendizagem autorregulada no ensino superior Live: Ensino remoto e saúde mental em tempos de pandemia
2022
Planejamento Pedagógico 2022.1 Tema: Planejamento para a compreensão: aspectos estruturantes (live) Live: A importância do Feedback nas avaliações da aprendizagem Live: Volta às aulas na universidade: as incertezas do retorno
Planejamento Pedagógico 2022.2
Acolhimento aos novos docentes
Curricularização da extensão

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados do Relatório de Gestão do ProFACE 2015-2019 e dados disponibilizados pela coordenação do ProFACE, bem como consulta ao canal do youtube do programa.

Ao observarmos o quadro de ações formativas promovidas pelo ProFACE, é possível inferir que os conhecimentos/temas mais valorizados pelo programa dizem respeito à avaliação da aprendizagem, planejamento do ensino, aprendizagem autorregulada, metodologias ativas, relação professor e estudante, engajamento estudantil, leitura e produção de textos. A partir de 2020, com a pandemia de COVID-19, os temas das ações formativas tiveram como foco auxiliar os docentes da universidade a atuarem no período de ensino remoto emergencial: ferramentas pedagógicas online – *classroom*, *moodle*, gestão do tempo, no ensino online, saúde mental no

ensino remoto.

Antes da pandemia, o que a gente trazia eram temas clássicos como os processos de avaliação, ensino e aprendizagem, as metodologias ativas de ensino, os desafios da educação como o aluno que hoje é um aluno altamente tecnológico, então, essas eram as demandas. Nós pensávamos muito em dar voz e valorizar os professores. Na pandemia nós tivemos uma demanda que foi resolver os problemas que não diziam respeito somente a nossa universidade, mas era um problema de todas as universidades do mundo: como se comunicar com os estudantes devido ao isolamento social, por exemplo. Nós fomos trabalhar dentro das demandas das tecnologias para o ensino remoto, para o ensino híbrido e depois para o retorno presencial [...], a gente percebe a questão da depressão dos estudantes, a ansiedade, então são demandas que a gente tem visto (Ipê – coordenação pedagógica).

A partir das demandas impostas pela COVID-19, o ProFACE, como um programa de formação de professores, atuou como um articulador entre os docentes e os estudantes, de modo que as ações promovidas tivessem como objetivo preparar os docentes para o ensino remoto emergencial, ofertando, por exemplo, uma jornada formativa, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil-UAB, na qual os docentes puderam participar de diversos cursos sobre estratégias metodológicas para o ensino a distância. A formação docente realizada em uma dimensão coletiva, como ocorre no ProFACE, possibilita a valorização da tolerância no trabalho coletivo, o desenvolvimento da capacidade de escuta e interação entre pares, sensibilidade de questionar a si e aos outros, estabelecer relações de confiança e a instalação de um clima favorável a trocas e diálogos entre os docentes em formação (Almeida & Pimenta, 2014).

Durante a pandemia, em maio de 2020, a gente começou a estabelecer uma parceria com a UAB e convidamos diversos professores da UEFS e de fora da UEFS e também professores de fora do país para que eles pudessem colaborar para que tivéssemos o período de ensino remoto emergencial de uma forma que fosse possível tanto para os alunos quanto para os professores. Está dentro da filosofia do ProFACE cooptar pessoas que possam colaborar com a gente e que possa dividir conhecimento na intenção de melhorar a prática pedagógica dos professores (Cravo – coordenação geral).

Tal filosofia, explicitada pelo colaborador Cravo, possibilita a maior compreensão de que os processos formativos, bem como o desenvolvimento profissional são processos que devem ocorrer de forma coletiva e também devem estar associados a situações de intercâmbio (Almeida & Pimenta, 2014). Como podemos perceber, o ProFACE atua estabelecendo parcerias com os diversos setores da universidade, com vistas a promover e manter ações mais consolidadas e que tenham relação com as demandas reais dos docentes. Mas como as temáticas das ações formativas são definidas no programa? Como ocorre esse delineamento? De acordo

com a colaboradora Lavanda, os temas são definidos a partir da escuta dos departamentos e colegiados sobre as suas demandas com os professores, vejamos:

A definição dos temas ocorre, em primeiríssimo lugar, quando nós [ProFACE] ouvimos os departamentos e colegiados sobre suas demandas. As vezes os temas confluem, então a gente promove uma ação ampla, por exemplo, a avaliação é um tema que todos nós, mesmo os professores licenciados têm uma dificuldade, então, muitas vezes, promovemos ações formativas sobre avaliação por conta destas demandas, mas nossa prioridade é serem temas que os colegiados demandem para o ProFACE, esta é a nossa primeira preocupação. Em alguns momentos, nós da equipe também definimos os temas. (Lavanda – coordenação geral).

As definições dos temas das ações formativas promovidas pelo ProFACE buscam estar sempre sintonizadas e atentas às necessidades formativas dos docentes. Esse cuidado na contextualização das temáticas trabalhadas faz toda a diferença, como ressalta a colaboradora Lavanda:

“[...] sinto muita satisfação em estar em um grupo que tem esse cuidado de pensar em atender as nossas demandas internas, obviamente, não deixamos de pensar no mundo, em pensar no que está acontecendo, mas nós não trazemos uma temática que não faça sentido para a nossa universidade” (Lavanda – coordenação geral).

Esse excerto revela que a formação defendida pelo ProFACE se afasta da concepção bancária, tão duramente criticada por Paulo Freire. Na verdade, a formação que se pretende, no programa, defende a formação como condição de vida e que se dá, ao longo da carreira profissional dos sujeitos, que atuam na docência, a partir dos significados a ela atribuídos (Cunha, 2014).

Como sinalizamos, anteriormente, o ProFACE possui uma equipe com professores de diversos departamentos da universidade e isso é um aspecto que colabora para que o programa esteja inteirado das principais discussões, que perpassam os departamentos “nós temos representantes de alguns departamentos na equipe do programa, então conseguimos saber quais são as questões que estão sendo mais debatidas nestes departamentos (Colaboradora Girassol). Além de ouvir os departamentos e colegiados, o programa mantém amplo diálogo com os grupos de pesquisas, que produzem conhecimento acerca das necessidades formativas dos docentes “o ProFACE, em alguns momentos, sugere temáticas e elas surgem das nossas próprias pesquisas e experiências de estudos e de pesquisas realizadas na universidade” (Colaboradora Hibisco). O ProFACE, como já mencionamos, busca apoio dos diversos setores da universidade, de modo que o programa atue em articulação para o desenvolvimento de suas

ações:

O ProFACE não caminha sozinho, a gente tem sempre essa premissa de se articular, de fazer as articulações com algumas instâncias da universidade. O ProFACE não é um conjunto de professores que dá cursos é um programa que potencializa ações dentro da universidade, ações que são formativas e que são importantes para os professores (Girassol – coordenação geral).

Cunha (2014) defende que os processos formativos tornam-se mais significativos, quando ocorrem em partilha com os pares, de modo que estes espaços coletivos de formação são produtores das culturas, onde os conhecimentos e saberes da docência se constituem. Essa articulação também ocorre com a produção científica realizada pelos grupos de pesquisa da própria instituição, a exemplo do NEPPU, núcleo que estuda e pesquisa sobre a Pedagogia Universitária, conseqüentemente, um grupo que fomenta muitas das ações do ProFACE:

Três membros da equipe [do ProFACE] frequentam o NEPPU, então tem pesquisas do NEPPU e de alguns bolsistas que nós estamos sempre ligados e muitos destes estudos são voltados para a área da Pedagogia Universitária. A partir disso e de outros levantamentos e fontes a gente vai identificando as necessidades formativas e vai tentando, na medida do possível, suprir e atender a essas necessidades (Cravo– coordenação geral).

A definição das temáticas também tem forte ligação com as lacunas apresentadas pelos docentes acerca das fragilidades, em seus processos formativos, no que diz respeito aos conhecimentos didático-pedagógicos. A equipe do ProFACE, colaboradores desta pesquisa, destacam como principais lacunas explicitadas pelos docentes, a concepção de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem e o planejamento do ensino. Como se sabe, muitos docentes universitários não têm a docência como principal carreira e muitos destes docentes aprendem a sê-lo, exercendo a docência, a partir das experiências obtidas enquanto estudantes. Então, muitas concepções já encontram-se arraigadas e uma mudança mais efetiva torna-se mais difícil, inclusive, este aspecto afeta a vinculação dos professores nas ações do programa, como alerta a colaboradora Girassol.

As concepções de ensino e de aprendizagem, especialmente de aprendizagem porque repercutem no ensino, as crenças que eles trazem sobre o que é ser um bom professor [...] São muitas as crenças que limitam a mudança desse olhar, muita gente diz ‘se funcionou comigo vai funcionar com outro’, então, acho que desconstruir esse olhar cristalizado é a parte mais difícil para qualquer discussão: avaliação, planejamento, uso de novas metodologias... Acho que esse processo de formação de docentes da universidade é difícil nesse sentido, porque o estudante de formação inicial que se constitui professor ele traz também referências, mas ele vai tendo a oportunidade de ir pensando e

investigando a sua própria história e com os professores universitários a gente não faz esse movimento gradativo. Então, são ações muito pontuais e quando você vê que desestabiliza - para muitos é difícil - para quem faz sentido eles persistem, eles continuam, mas aqueles que não se encontram no caminho, muitas vezes, acabam participando de uma atividade aqui outra mais adiante e não mantém essa constância da vinculação com a atividade do programa, acho que desconstruir isso é mais complicado para a gente (Girassol – coordenação geral).

Mudar a concepção sobre os processos que concernem ao exercício da docência, concepções arraigadas, muitas vezes, na perspectiva tradicional, constitui-se um dos maiores desafios para o programa de formação docente. Uma vez que, ao não participarem de processos que refletem sobre a prática docente, sobre a aprendizagem do estudante adulto ou momentos para repensarem e aprenderem novas práticas de ensino, esses docentes continuarão a reproduzir tudo o que viveram, durante a sua escolarização básica e também a sua formação específica, no ensino superior, tanto na graduação quanto no mestrado ou doutorado (Cunha, 2014).

A avaliação da aprendizagem é um dos principais aspectos referentes à fragilidade dos processos formativos dos docentes universitários, especialmente, porque a concepção de avaliação não é vista como um processo, mas como um instrumento que aprova ou não o estudante, como sinalizam os colaboradores a seguir:

Na minha percepção eu acho que uma das grandes lacunas é a avaliação. A avaliação tem sido um dos grandes problemas relatados não apenas pelos professores, mas às vezes os colegiados encaminham essas demandas dos próprios alunos. O processo de avaliação que ainda não é visto como um processo, então para alguns professores a avaliação ainda é um momento de aprovar e reprovar, de dar notas, mas sem a perspectiva de ver avaliação enquanto processo sobretudo um processo formativo (Hibisco – coordenação geral).

A avaliação é sempre um problema. Tenho 3 fontes para sustentar o que eu estou dizendo: a uma primeira fonte é em relação ao ano da pandemia, se não me engano em 2021, nós circulamos um questionário feito pelo pessoal da União Europeia, mas com tradução aqui para o português e já tinha sido usado pelo pessoal da UFRB e de outras universidades aqui do Brasil. Esse questionário foi respondido por um número bom de professores, uma quantidade significativa de professores da UEFS e a principal dificuldade era em relação à avaliação. A segunda fonte, eu também estava na comissão de avaliação do desempenho docente, então a gente passa um questionário entre os alunos e eles avaliam seus professores, neste questionário as notas em geral foram altas, as notas que os alunos dão para os professores são altas, mas as notas mais baixas foram em função da avaliação, foram perguntas sobre a prática da avaliação. Por último, retorno ao trabalho de monografia da minha aluna com professores da área de saúde. Estes professores disseram que tiveram a sua prática melhorada na avaliação do docente por conta dos cursos do ProFACE, então a avaliação da aprendizagem ainda é um problema na

atuação dos professores e é uma queixa generalizada dos alunos (Cravo – coordenação geral).

Salienta-se que, na contemporaneidade, os docentes vivem a necessidade de criar uma nova cultura da aprendizagem, a qual atenda as demandas de formação e educação da sociedade. Essa nova cultura também vai determinar a forma como o docente irá proceder com a avaliação, como afirma Severiano (2007), qualquer intervenção avaliativa só é legitimada, quando subsidia o estudante na tomada de decisões, a fim de redirecionar seu próprio proceder, tornando-o mais relevante para a construção de sua autonomia (Severiano, 2007).

Para Severiano (2007), a avaliação deve ser uma abordagem diagnóstica do desempenho do estudante, com o intuito de investigar os "aspectos positivos e negativos sempre com vistas à reorientação das ações de estudo e aprendizagem" (Severiano, 2007, p. 8). Além disso, destaca-se que essas possibilidades de avaliação podem oferecer uma reorientação das ações de estudo e aprendizagem do estudante e o docente ganha a oportunidade de regular sua prática de ensino, na medida em que vai refletindo sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário enfatizar que o processo avaliativo não tem sido nada fácil para seus atores e essa constatação só vem reforçar a necessidade dos docentes refletirem sobre o seus fazeres pedagógicos, no ensino superior, com vistas a substituir a prática avaliativa classificatória, cujo objetivo é à atribuição de notas, por procedimentos qualitativos, ou seja, momentos de análise e reflexão para identificar dificuldades e obstáculos na aprendizagem do estudante.

O planejamento do ensino, embora seja uma lacuna apresentada pelos docentes, também tem sido um aspecto de mudança, notado pelas colaboradoras Lírio e Ipê, a partir dos processos formativos vivenciados no ProFACE. Como destaca Barreiros (2017), o ato de planejar é compreendido como uma competência cognitiva complexa. Esse, por sua vez, demanda que o docente sequencie os conhecimentos que pretende ensinar, articulando atividades e ações no processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento é uma das lacunas que ao longo desse processo os professores foram levantando pontos de mudança: em química, engenharia de alimentos. Nós temos alguns relatos bem pontuais das mudanças em relação ao processo de planejamento e vemos pontualmente os professores mostrando o quanto o planejamento era um planejamento mais engessado e que funcionava em uma perspectiva mais tradicional, dentro de uma perspectiva mais do conteúdo [...] agora eles propõem ambientes de aprendizagem, propõem propostas diferentes para os seus estudantes (Lírio – coordenação geral).

O que a gente vê é um impacto bem positivo. A gente já ouviu vários professores dando depoimentos sobre a importância do programa para a sua

formação. Durante a pandemia, por tudo o que foi feito ouvimos muitos aspectos positivos, por exemplo, em uma atividade formativa do ProFACE ouvimos um professor falar: “nossa, esses problemas eu também tenho” a gente discute as mesmas problemáticas da prática em sala de aula, [...], às vezes, o professor está com um problema e pensa que só ele está passando por aquilo, mas não porque são questões da prática do professor e do aluno, então o que eu vi de devolutiva foi que o ProFACE é um espaço que o professor tem para falar, ouvir seus pares (Ipê – coordenação geral).

Podemos inferir, a partir dos dados acima, que o ProFACE vem levantando as principais lacunas vivenciadas pelos docentes da Universidade e promovendo ações que auxiliem e desafiem esses docentes a desenvolverem sua prática de ensino, em uma perspectiva que problematize o conhecimento e promova o protagonismo dos estudantes, ao passo que o programa possibilita troca de experiência entre os pares, promovendo um espaço de aprendizagem coletiva entre os docentes, mesmo aqueles que possuem anos de experiência na docência universitária. Assim, promove-se um espaço de compartilhamento, tanto dos desafios que permeiam à docência quanto de boas práticas já desenvolvidas, através de discussões conjuntas e colaborativas, superando o isolamento habitual, vivido na docência (Barreiros, 2017).

5.3.1 Estratégias valorizadas nas ações formativas do ProFACE

Após entendermos quais temáticas são mais valorizadas e como são definidas, buscamos identificar as principais estratégias metodológicas valorizadas pelo ProFACE, nos processos formativos oferecidos na Universidade. É possível constatar, a partir dos dados, que a postura metodológica do ProFACE consiste em problematizar e refletir sobre as práticas e experiências apresentadas pelos docentes da UEFS, em um processo de mediação dos conhecimentos. Desse modo, as ações formativas são promovidas com participação, diálogo e escuta da comunidade acadêmica, com o intuito de partir sempre das demandas, desafios e expectativas, que giram em torno da Docência Universitária.

Os excertos a seguir revelam que as estratégias metodológicas adotadas, durante as propostas do ProFACE, giram em torno das metodologias inovadoras, também conhecidas como metodologias ativas. Essas, por sua vez, “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, P. 29). As metodologias ativas encontram defesa nos postulados de Paulo Freire (1996), quando este renomado educador afirma que a superação de

desafios, a proposição de resolução de problemas e a construção de conhecimentos, baseados em conhecimentos e experiências prévias, é que impulsionam a aprendizagem do sujeito adulto.

A partir dos dados, é possível inferir que o delineamento das ações busca promover a participação ativa dos docentes participantes, com o intuito de gerar reflexão e questionamentos sobre a própria prática docente.

[...] as metodologias inovadoras estão muito presentes, não determinamos nenhuma metodologia, [...] a ideia é que a gente promova ações em que os professores participem efetivamente, pensem sobre os temas, porque passar horas falando não vai promover reflexão, a gente precisa mobilizar, temos sempre a expectativa de movimentar a reflexão, de inquietar e, muitas vezes, falamos que não viemos para trazer respostas, viemos para inquietar, para deixar perguntas (Lavanda – coordenação geral).

Aquelas propostas de formação em que o formador se proponha apenas a falar, falar, falar acho que isso já não cabe nesse contexto, onde a gente precisa aprender com o grupo porque o professor traz experiência, traz angústia, traz necessidades e a formação requer esse espaço de escuta e de trocas. Claro que o formador não vai estar ali para resolver os problemas, mas ser um espaço de assessoramento, um espaço de formação, de ajuda, de acolhimento, de escuta, de troca de experiências, mas também enquanto instituição voltada para a formação é claro que espera-se que tenha algumas ferramentas, algumas estratégias, algum conhecimento que possa ser compartilhado também (Hibisco – coordenação geral).

Conforme Marcelo García (1999), o desenvolvimento profissional do docente deve ser, “[...] um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégias e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. Ao evidenciar a reflexão como um elemento essencial, no processo de formação de professores e desenvolvimento profissional, constatamos que essa reflexão possibilita ao docente fundamentar, teoricamente, as suas decisões no fazer pedagógico, com vistas a tornar suas ações mais intencionais, responsável e concreta (Mussi, 2007).

Essa reflexão seria a conscientização sobre hipóteses, sobre o ensino, a aprendizagem, o aluno, bem como, o entendimento da investigação sobre sua própria ação. Desse modo, o processo de formação e desenvolvimento profissional docente tem buscado valorizar a nova tendência de pensamento reflexivo do professor, já que esta possui influência na configuração de sua prática (Mizukami *et al.*, 2010). Com efeito, esse processo reflexivo contribuirá para que o docente se aproprie dos saberes didático-pedagógicos, que são a base da profissionalidade docente (Mussi, 2007), permitindo também que esses professores construam saberes e atitudes, imprescindíveis para a sua atuação profissional.

Como afirma Marcelo Garcia (1999), qualquer estratégia com vistas à reflexão docente consiste em desenvolver competências metacognitivas, que permitam aos sujeitos: conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática de ensino. Salienta-se que a formação é um meio para a constituição do ser professor, o docente, como protagonista, precisa desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua prática, de socializar e desenvolver-se profissionalmente. Nesse sentido, a atividade de reflexão do professor tem permitido identificar e articular informações pessoais e profissionais, em espaços coletivos de formações, descobrindo novos sentidos para a profissão, ao explicitar para os pares as experiências e desafios da prática (Mizukami *et al*, 2010).

Percebe-se, então, que a mera exposição de conteúdo é uma estratégia descartada pelo programa, justamente por não oferecer a participação ativa dos docentes em formação e, tão pouco, geram a reflexão almejada. A colaboradora Hibisco destaca o ProFACE como um espaço de assessoramento e de troca de experiências, mas também destaca a importância da socialização dos conhecimentos científicos já produzidos acerca da Pedagogia Universitária, conseqüentemente, conhecimentos que fomentam o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, as ações de um programa institucional de formação docente precisam favorecer um espaço de reflexão, em que o docente possa refletir, criticamente, sobre a sua própria prática (Barreiros, 2017). Outra estratégia valorizada pelo ProFACE, além da aprendizagem colaborativa e troca de experiência, é a problematização dos contextos de ensino vivenciados pelos docentes. De acordo com a colaboradora Girassol, essa estratégia também é valorizada pelos docentes participantes das ações formativas, por gerar espaços significativos de construção e partilha de conhecimentos e experiências.

Uma estratégia que a gente efetivamente usa é de aprender um com outro, de partilhar experiências, a gente entende que ela funciona e é bem recebida pelos professores [...] outra estratégia que utilizamos é sempre partir da problematização de situações do cotidiano do trabalho do docente universitário, então sempre trazemos situações-problema, elementos que possam provocar discussão desses professores. Nunca partimos da mera exposição de um conteúdo, a gente sempre parte do que eles fazem ou de situações que outras pessoas relataram e que a gente traz para poder discutir, mas nunca de uma mera exposição. [...] é sempre por essa via de construir junto, de partilhar, de problematizar, de fazer esse movimento de escutar o outro, de trazer um relato de uma própria situação, isso é muito significativo para os professores (Girassol – coordenação geral).

As ações do ProFACE são atividades em que o professor já sabe o porquê e o para quê, ele já vai consciente do que está fazendo, eles se implicam e isso tem uma repercussão também na prática deles. O que agente tem observado quando os professores entram na atividade é que eles têm um propósito (Lírio – coordenação geral).

A valorização da experiência e de práticas exitosas, que já são realizadas por docentes da UEFS, também fazem parte das estratégias metodológicas do ProFACE. Como afirma Lima (2015), inspirada nos estudos de Larrosa (2002) e Josso (2004), a experiência é aquilo que nos toca, são as aprendizagens e reflexões a partir da experiência que nos mobilizam a transformar nossas ações. Ainda sobre a relevância da experiência nesse processo, Lima assevera que:

A experiência é um movimento conjunto de reflexão, é a informação ressignificada e com atribuição de sentido, são os saberes do outro que identifico como saberes também importantes para mim, são os acontecimentos que geram em mim algum tipo de aprendizagem. Muitas coisas acontecem na nossa vida, mas somente a experiência deixa algum vestígio, alguma marca, é por isso seu caráter, singular (Lima, 2015, p. 130).

É possível notar, nos excertos a seguir, que os próprios docentes da Universidade são convidados a mediar as ações formativas do programa, promovendo o estreitamento das relações e dos laços entre a comunidade docente e o ProFACE, tendo em vista que o programa não se coloca na condição de sempre oferecer as propostas formativas. Dessa forma, o programa constitui-se também como um fomentador de práticas e incentivador das práticas que já ocorrem na UEFS, valorizando as experiências que os docentes possuem e desejam compartilhar

Uma estratégia que utilizamos é a de valorizar, por exemplo, dentro das demandas que surgem nós chamamos professores da casa [UEFS] que trabalham com o tema e que tem essa expertise, é uma ponte de diálogo.[...] quando não temos um nome chamamos os professores de fora, mas sempre estamos pensando assim (Ipê – coordenação geral).

Quando o ProFACE escuta e quando busca que profissionais ou os próprios professores compartilhem experiências exitosas é importante. Isso faz com que a gente sai um pouco do nosso quadrado, desse isolamento e começa a estabelecer essas relações de estreitar os laços e perceber que eu posso aprender com o outro, que eu posso ensinar ao outro e de forma colaborativa a gente se fortalece (Hibisco – coordenação geral).

Percebe-se, a partir dos excertos, que o ProFACE busca a participação ativa dos docentes também como formadores, o que se constitui como uma estratégia de aproximação do programa com o corpo docente da universidade. Mas, também sabemos que o docente universitário tem a característica de envolver-se em diversas atividades, ao mesmo tempo, seja no ensino, na pesquisa, na extensão ou em algum cargo de gestão. Esse aspecto, conseqüentemente, implica na participação dos docentes nas ações formativas. Por isso, o ProFACE propõe cursos, oficinas de curta duração, com o intuito de oferecer condições para

que os docentes ajustem suas atividades profissionais e seus processos formativos:

Basicamente a gente faz oficinas, cursos de curta duração porque antes do ProFACE, eu e a professora Lucile Ruth, que já está aposentada, oferecemos alguns cursos de 60 horas e vimos que a evasão era muito significativa porque os professores se envolvem em diversas outras atividades, então nós optamos por cursos de até 12 horas, 20 horas e nada muito maior que isso (Cravo – coordenação geral).

A promoção de condições de trabalho que viabilizem a participação dos docentes, nesses processos reflexivos de formação, configura-se como uma iniciativa que promove o desenvolvimento profissional docente. Desse modo, a universidade tem um importante papel nesse processo. Com isso, o ProFACE mostra-se preocupado e desejoso em fomentar e promover formas que colaborem para uma participação efetiva dos docentes, seja na definição dos temas, na escolha das estratégias ou nas condições de participação também. O colaborador Cravo destaca que “temos a pretensão de fazermos mais cursos e estamos preparando um livro que também dará suporte a estes cursos e temos a pretensão até mesmo de um curso de especialização, isso vai depender de muitas coisas, mas está em nosso horizonte”. O ProFACE, a cada dia, tem se firmado enquanto um espaço de formação institucional e tem alçado passos maiores para a formação e desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS, a criação de um curso de especialização na área da Pedagogia Universitária seria um grande marco para a instituição universitária.

5.3.2 Contribuições do ProFACE para a formação docente

A constatação de que a docência é complexa e desafiadora lhe conduz a desenvolver e adquirir competências pedagógicas, sociais, políticas e institucionais, que lhe direcionem a exercer a sua função na universidade. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (Marcelo Garcia, 1999), e corresponde a um processo de aprendizagem profissional permanente da prática educativa, a partir de suas necessidades pessoais, profissionais e institucionais. Assim sendo, o desenvolvimento docente está ligado, principalmente, aos processos de mudança e aprendizagem sobre a prática educativa.

Há 8 anos, o ProFACE atua na UEFS, promovendo ações formativas, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. A partir desse período de atuação e dos processos formativos realizados nesses anos, indagamos aos colaboradores se seria possível afirmar que o ProFACE tem provocado mudanças na atuação dos docentes que participam dos espaços

formativos oferecidos pelo programa e constatamos que, apesar do ProFACE não possuir nenhum instrumento sistematizado para observar ou analisar as contribuições do programa, na atuação dos docentes, é possível inferir, a partir dos relatos explicitados nos momentos de formação, que os docentes participantes conseguem construir e mobilizar os conhecimentos elaborados, mediante a participação dos processos formativos, vivenciados no ProFACE, como relatam os colaboradores a seguir:

Sempre que realizamos alguma formação recebemos depois um feedback. Na pandemia recebemos vários e-mails falando do quanto o ProFACE colaborou com a prática pedagógica dos professores. Por exemplo, na pandemia nós oferecemos um curso de avaliação formativa usando rubricas isso foi muito legal porque vários colegas disseram “eu estou usando as rubricas, os alunos gostaram e está sendo legal”, “tenho tal dificuldade, mas a gente está conseguindo fazer”. Então sim! A gente tem retornos interessantes de professores que agradecem pelos cursos, agradecem pelas reflexões e que estão tentando aplicar esses conhecimentos e transformar esses conhecimentos em práticas pedagógicas. Ter esse feedback dos colegas é algo que nos alegra bastante porque mostra que a gente está em um bom caminho (Cravo – coordenação geral).

Muitos professores relatam as contribuições durante as formações e também relatam informalmente quando nos encontram. Nós tivemos uma experiência muito interessante no período remoto, quando a UEFS apresentou a resolução do ensino remoto muitos professores não sabiam como fazer uma sala virtual, como organizar uma sala virtual e nós fizemos nesse momento, antes de começar o período letivo extraordinário que foi anterior ao período remoto, um curso sobre a sala de aula remota, o ensino remoto, algumas estratégias para utilizar durante o período letivo extraordinário e os professores usaram este conhecimento com os alunos. Então nós propomos, por exemplo, um curso sobre concepções de educação à distância, ferramentas utilizadas na EAD que poderiam utilizar no ensino remoto e nós fizemos alguns minicursos com os alunos e professores antes mesmo de começarem o período letivo. Esses professores reportaram como esse processo formativo foi importante porque eles não tinham noção de como começar, nem o que fazer, como abordar, como avaliar. Então, acho que esse próprio relato, essa própria experiência e que foi uma experiência bem atípica, tivemos muitos feedbacks, à própria avaliação dos professores nesses momentos de formação são muito positivas nesse sentido (Hibisco – coordenação geral).

Temos relatos de professores que agora constroem sequências diferenciadas, eles não trabalham mais de forma conteudista, eles vão trabalhando de forma questionadora e investigativa, mobilizando os estudantes a pensarem, a perguntarem. Até o trabalho em grupo não é mais daquela forma de levar e trazer pronto, mas é construir junto com os estudantes, então você vai vendo que estes professores vão se implicando e vão se aproximando cada vez mais dos estudantes e querendo ver todas as conquistas dos estudantes durante o processo (Lírio – coordenação geral).

É possível perceber, a partir dos relatos acima, que a prática pedagógica dos professores da universidade tem sido, de algum modo, impactada pelas ações do ProFACE, seja no modo

de lidar com o estudante, mudanças na concepção do ato de avaliar, mudanças nas estratégias de ensino, mudanças na forma de pensar e organizar o planejamento. Os feedbacks recebidos revelam que os conhecimentos elaborados, mediante os processos formativos, têm sido mobilizados para uma atuação profissional mais consciente e reflexiva, com vistas a promover a qualidade do ensino superior, como revela a colaboradora Girassol: “não temos elementos para afirmar como isso está se constituindo na prática deste professor, mas imaginamos que as mudanças reverberem na transformação do olhar deste professor e em uma melhor qualidade em seu trabalho”.

O aspecto que tem inviabilizado o acompanhamento mais efetivo sobre as contribuições do programa para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos docentes diz respeito à quantidade de integrantes, que compunham a equipe do ProFACE, até a sua institucionalização, na qual a equipe contava com seis docentes. A partir da institucionalização do programa, em dezembro de 2022, o regimento abriu a possibilidade de ampliação deste quadro. Com isso, a colaboradora Girassol diz que:

A partir da institucionalização do programa e com uma equipe maior, espero a gente consiga fazer este trabalho ter outros desdobramentos, principalmente em termos de um acompanhamento mais efetivo do trabalho do professor. Longe de ser em uma perspectiva de ficar fiscalizando o que o professor faz em sala de aula, mas é ter uma equipe para poder estabelecer este contato mais específico, orientar o professor no desenvolvimento de uma determinada ação, ter retorno do professor para além dos cursos que são desenvolvidos. Nós estamos trabalhando com uma perspectiva diferente de formação, a gente não compreende como formação aquilo que está fora do sujeito a formação é um processo que é interno e que incita a construção de sentidos, então para a gente é muito importante que faça sentido (Girassol – coordenação geral).

Essa perspectiva de formação vai ao encontro do que Mizukami *et al* (2010) e Shulman (2016) têm chamado de organizações de aprendizagem e comunidades de aprendizagem. A autora adverte que toda instituição educativa deveria se tornar uma organização de aprendizagem, ou seja, uma instituição preocupada com o processo de aprendizagem dos estudantes, que promove, em seu âmbito, uma comunidade de aprendizagem para o desenvolvimento profissional dos docentes. Nessa comunidade de aprendizagem, os professores são levados a repensar seus papéis em sala de aula e também em suas práticas pedagógicas. Como destaca Mizukami *et al* (2010), o fio condutor dessa aprendizagem e desenvolvimento profissionais de professores é a construção e domínio de uma base de conhecimentos profissionais para o ensino.

Esse aspecto merece atenção, pois, se confiamos que os processos de socialização

contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente, nos espaços institucionais, há a necessidade de investimento nas políticas de formação do professor que atua no ensino superior, e, ainda, de sensibilização dos docentes para que participem de programas dessa natureza. De acordo com Mussi (2012), historicamente, os professores, desse nível de ensino, apresentam resistências para participar de processos de formação no interior das instituições educativas.

Desse modo, o ProFACE evidencia-se como um programa de formação, que tem o potencial de viabilizar tempo e espaço de diálogo entre os professores da UEFS, de modo que possam refletir sobre as suas próprias práticas, os desafios que vivenciam, cotidianamente, suas necessidades formativas e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional docente. Assim, o ProFACE assume o papel de mediador da formação docente. Formação vista como processo, como construção coletiva entre os pares, especialmente, no próprio espaço de trabalho, ou seja, a universidade. O processo formativo não é visto como algo que se recebe ou que vem de fora, mas como processo interno, consciente e que gere sentido.

O processo de Desenvolvimento Profissional Docente refere-se a uma determinada concepção de formação continuada de professores em exercício, que envolve uma perspectiva institucional e pessoal. Na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional docente, segundo Cunha e Soares (2010, p.35) é entendido como um “conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores”. Já a perspectiva pessoal, envolve disposição interna e permanente para o desenvolvimento pessoal e profissional e, sobretudo, abertura para a mudança e reflexão coletiva com seus pares, isto é, apesar do caráter pessoal, essa mudança não deve ser individual, o diálogo através da reflexão coletiva deve promover um espaço de colaboração.

A nossa defesa, apoiada em Imbernón (2010), Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (2002) é que esse processo seja adotado na perspectiva institucional, embora, necessite sempre do envolvimento voluntário e consciente do indivíduo em formação. Nessa direção, a instituição educativa é entendida como “um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino” (Marcelo Garcia, 1999, p. 171), o fato de esta formação ocorrer no âmbito do trabalho docente, pode contribuir para que haja um maior envolvimento dos professores. Imbernón (2010) corrobora com essa ideia, ao enfatizar que o professor necessita de um novo sistema de trabalho e de aprendizagem, para exercer sua profissão, especificamente, dos aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições de ensino, com um espaço onde trabalham um coletivo de pessoas, isto é, a formação só será legítima, se contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, no âmbito do trabalho e para sua aprendizagem

profissional. Nessa direção, Nóvoa (2002) ratifica que o espaço privilegiado da formação continuada não é o professor, isoladamente, e sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

5.4 IMPLICAÇÕES DO PROFACE PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Após conhecermos o ProFACE e como ele vem sendo desenvolvido na UEFS, apresentamos, nesta seção, as implicações do programa para a atuação dos docentes na universidade. Aqui, apontamos a avaliação feita pelos professores participantes das ações do ProFACE, em relação às ações desenvolvidas pelo programa para a prática docente, bem como os temas de maior interesse destes professores.

5.4.1 Perfil profissional dos professores que já participaram de alguma ação do ProFACE

Obtivemos um total de 36 questionários respondidos por professores da UEFS, que já haviam participado de alguma ação realizada pelo ProFACE. A UEFS possui nove departamentos, sendo que conseguimos representatividade de 7 departamentos, nas respostas dos questionários, a saber: Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF), Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCIS), Departamento de Educação (DEDU), Departamento de Saúde (DSAU), Departamento de Tecnologia (DTEC), Departamento de Ciências Biológicas (DCBIO), Departamento de Ciências Exatas (DEXA).

Quadro VI: Perfil profissional dos professores que participaram de alguma ação do ProFACE

PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE JÁ PARTICIPARAM DE ALGUMA AÇÃO DO PROFACE			
NOME	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	DEPARTAMENTO
P1	45 anos	4 anos	DCHF
P2	31 anos	7 anos	DCBIO
P3	42 anos	11 anos	DSAU

P4	29 anos	4 anos	DEXA
P5	38 anos	10 anos	DCBIO
P6	34 anos	5 anos	DEXA
P7	39 anos	Não informou	DSAU
P8	42 anos	14 anos	DSAU
P9	39 anos	10 anos	DTEC
P10	40 anos	14 anos	DCHF
P11	50 anos	25 anos	DCIS
P12	51 anos	28 anos	DSAU
P13	43 anos	18 anos	DSAU
P14	50 anos	6 anos	DCBIO
P15	53 anos	24 anos	DCHF
P16	70 anos	25anos	DSAU
P17	59 anos	30 anos	DEXA
P18	59 anos	29 anos	DCBIO
P19	48 anos	18 anos	DEDU
P20	49 anos	22 anos	DSAU
P21	41 anos	18 anos	DSAU
P22	63 anos	32 anos	DSAU
P23	35 anos	9 anos	DEXA
P24	57 anos	20 anos	DCIS
P25	61 anos	35 anos	DEXA
P26	66 anos	36 anos	DSAU
P27	47 anos	15 anos	DSAU
P28	60 anos	32 anos	DCHF
P29	46 anos	19 anos	DSAU
P30	40 anos	12 anos	DCBIO
P31	45 anos	8 anos	DCBIO
P32	50 anos	12 anos	DEDU
P33	54 anos	25 anos	DEXA
P34	66 anos	27 anos	DCIS
P35	49 anos	22 anos	DCBIO
P36	51 anos	27 anos	DSAU

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro profissional dos docentes participantes das ações do ProFACE nos permite identificar que 28 dos 36 docentes que responderam ao questionário possuem de 10 a 35 anos de atuação no ensino superior. Logo, pode-se inferir que, mesmo com um longo período de atuação profissional, estes docentes continuam buscando formação, uma formação mais direcionada à prática de ensino.

Observamos uma maior participação dos professores do Departamento de Saúde (DSAU), com 13 questionários respondidos, seguido do departamento de Ciências Biológicas (DCBIO), com 7 questionários, o Departamento de Exatas, com 6 questionários respondidos, o Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF), com 4 questionários, o Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCIS), 3 questionários, o Departamento de Educação (DEDU), com 2 questionários e, por último, o Departamento de Tecnologia (DTEC), com apenas 1 questionário respondido. Diante desses dados, é possível perceber uma participação mais efetiva (quantitativamente) dos docentes da área de saúde, mas levamos em consideração o fato do departamento ser o maior da universidade e, por isso, lota uma maior quantidade de cursos e, conseqüentemente, de docentes. Sobre esse aspecto os colaboradores destacam que:

Nós temos uma adesão muito grande dos professores da área de saúde, mas o Departamento de Saúde também é o maior da universidade. Atribuo essa participação efetiva dos professores de saúde porque as diretrizes para os cursos de graduação dessa área trazem muito concepção de metodologias ativas, os currículos são diferenciados. Tem uma coisa que a gente vem evidenciado em relação as licenciaturas. Os professores da licenciatura acham que o fato de serem da licenciatura não precisam de formação, então tem uma resistência muito grande, a gente encontra muita resistência de participação dos professores de licenciatura (Girassol – coordenação geral).

Há uma participação sempre bastante efetiva dos professores da área de saúde, mas ainda não conseguimos dizer o porquê, pois o departamento de saúde é o maior que tem na UEFS, então a gente não consegue dizer se é por conta disso ou se há um interesse diferenciado do pessoal da área de saúde nas atividades do ProFACE (Cravo – coordenação geral).

Ainda sobre a participação dos docentes nas ações do ProFACE, a colaboradora Girassol pontua que “Temos um público fiel e que está em tudo sempre. São aqueles que já se sentem parte e se identificam com muito prazer por estarem ali participando e, de vez em quando, temos caras novas, existe uma rotatividade entre os participantes”. Embora fique claro que há, por exemplo, uma participação mais efetiva dos professores do DSAU, no que diz respeito à presença nas ações do programa, e um movimento contínuo e de rotatividade de participação dos docentes da UFES. Nessas ações, nós não conseguimos dados mais substanciais do ProFACE, sobre o número de participantes por departamento, ou dados que revelassem os motivos da adesão dos docentes. A ausência desses dados deve-se à carência de um servidor técnico, que atenda às demandas do programa, no sentido de organizar informações sobre quem é e qual perfil do professor que busca as ações do programa.

5.4.2 Potencialidades Expectativas e avaliação do ProFACE aos olhos dos professores participantes das ações do programa

É importante salientar que o movimento de formação constitui-se em um processo transformador, se houver uma forte política de formação e envolvimento intenso dos docentes. Acreditamos que a formação e que os processos de mudança ocorrem em um processo de dupla responsabilização. Dessa forma, a formação não é algo externo, não é algo que se compra. A formação é um processo implícito, ocorre em um movimento que faça sentido para o formador e para quem está em formação. Nesse sentido, há a necessidade de uma postura ativa e participativa, que mobilize investigações e reflexões sobre a prática de ensino. Para Barreiros (2017), o alcance de uma formação significativa, em qualquer projeto formativo, necessita que o docente possua o desejo de formar-se e que este projeto esteja em consonância com o projeto institucional de formação.

Como atividade profissional, a docência exige um constante processo de construção e a possibilidade de formação, especialmente, nos aspectos pedagógicos do professor universitário, é um investimento profissional e institucional (Lopes, 2018). Nesse sentido, propomos aos professores participantes das ações formativas do programa que revelassem a importância do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais, enquanto uma política institucional para a formação e desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS.

Os relatos a seguir revelam a importância do ProFACE, como um espaço de formação em serviço e que tem contribuído para a autorreflexão e auto-avaliação no exercício da docência e, em consequência, mudanças na forma de pensar os processos de ensino-aprendizagem, já que as ações do programa estão alinhadas às necessidades formativas do corpo docente da UEFS.

Acredito que o Programa tem um papel fundamental que é o de promover a formação em serviço, sobretudo para docentes que não possuem formações específicas em nível de licenciatura. Assim sendo, eu avalio como uma experiência ricamente formativa, e de grande valor, considerando o contexto emergente de uma política institucional. O Programa nasce das pesquisas que a UEFS tem produzido com foco na docência universitária, trazendo para o centro do debate a necessidade de se construir um ensino arquitetado com as perspectivas contemporâneas e cotidianas do ato educativo. Tal Programa, nasce, portanto, atrelado às necessidades formativas de docentes, que a cada semestre vão evidenciando temáticas sobre as quais a formação em serviço tem se constituído uma realidade necessária (P19).

Considero o programa de grande relevância para a formação e desenvolvimento do docente. Através de temas importantes, trabalhos em formato de oficinas, proporciona ao docente uma autorreflexão e autoavaliação e o instrumentaliza a adotar novas práticas de ensino e avaliação (P28).

O referido programa é de grande importância no processo educacional. Ajuda-nos a repensar nossas estratégias, as metodologias utilizadas e o processo de avaliação, além de estimular a rever as nossas atitudes em sala de aula. Sinto-me motivada a participar das discussões sempre que posso, sem contar que os depoimentos de outros pares nos ajudam a persistir na busca por melhores alternativas para auxiliar nossos alunos a aprender (P11).

A minha avaliação é de que programas como o ProFACE devem ser disponibilizados, divulgados e que a comunidade docentes seja sensibilizada a participar de suas ações de forma continuada. As experiências já ofertadas permitem atualizações, melhorias no desenvolvimento das atividades docentes (P29).

As ações de parceria, cooperação e interação, de acordo com Lopes (2018), favorecem, de forma contínua, o processo de desenvolvimento e formação pedagógica do docente. Então, por meio de suas ações formativas, o ProFACE pode possibilitar aos docentes a oportunidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas e isso ficou evidente nos excertos acima.

Os professores colaboradores também destacaram o ProFACE como um espaço de formação continuada, especialmente, para os docentes, que têm a formação inicial, em cursos do bacharelado, tendo em vista que os cursos de pós-graduação (mestrado ou doutorado) não visam à formação para a docência, mas uma formação voltada para o pesquisador. Como se sabe, não existe, nos programas de pós-graduação do Brasil, obrigatoriedade de formação específica para o exercício da docência, no Ensino Superior. A expansão na procura por cursos *stricto sensu*, por professores universitários, se deu a partir da implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96, que estabelece o limite de um terço do corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES), com titulação de mestres e doutores. Cabe destacar que a lei 9394/96, LDB/96, não se refere à formação do professor universitário, mas sim a uma ‘preparação’.

As ações do ProFACE são de grande importância para que todos os docentes, talvez especialmente os que tiveram formação de bacharelado, possam aprender metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, refletir acerca de suas práticas de ensino e como estas impactam na formação discente, para que possam se aperfeiçoar e proporcionar melhores resultados (P9).

Avalio como um programa necessário para formação do professor de ensino superior; considerando inclusive que muitos docentes vêm de formação de bacharelado (comum nos cursos de saúde, entre outros). Enquanto Política

institucional percebo que há uma valorização da própria UEFS em capacitar/formar de maneira contínua os docentes para melhor qualidade de ensino e inclusive para que os docentes estejam mais preparados para eventuais desafios comuns no ensino superior (P13).

O ProFACE é uma excelente política institucional para o desenvolvimento profissional do docente da UEFS. Sempre aborda temática de relevância, especialmente para mim, cuja formação na graduação se deu em um curso de bacharelado e o curso de mestrado não ofereceu uma formação pedagógica que fornecesse subsídios para o aprimoramento da práxis docente (P16).

Dessa maneira, compreender a docência como uma profissão impõe a necessidade de pensarmos a construção da identidade docente: Quem é o professor? Quem é, especificamente, o professor universitário? O que os identifica? Essas questões, de acordo com Anastasiou e Pimenta (2010), têm sido consideradas, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação, quanto na formulação de decisões políticas sobre a universidade, ensino e pesquisa. As autoras ainda afirmam que a construção da identidade para profissionais de outras áreas (médicos, engenheiros, advogados...), que atuam na docência universitária, se dá, ao longo da trajetória inicial em estudos formais na graduação, e, posteriormente, em estudos de aprofundamento, nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Estes, por sua vez, não oferecem formação adequada para o exercício da docência, mas sim para a formação de exímios pesquisadores. Desse modo, o ProFACE é visto por estes professores como uma possibilidade de formação para a atuação docente, como uma política institucional de formação, que ajude aos docentes a construir ou ampliarem seus conhecimentos acerca da prática de ensino.

O ProFACE também foi posto como espaço necessário para a formação dos docentes, que ingressam na carreira acadêmica, na universidade, tendo em vista as especificidades da docência no ensino superior, além de possibilitar o fortalecimento da identidade profissional docente, já que muitos profissionais que ingressam na docência universitária já exercem outra função no mercado de trabalho. Desse modo, é imprescindível que haja espaços formativos dentro da universidade para docentes iniciantes, seja por meio de eventos ou programas pedagógicos (como o ProFACE), para mobilizar o docente em seu trabalho e, inclusive, para deixá-lo mais confiante e seguro, em sua prática. Assim, promove-se o apoio ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente (Lopes, 2018). Vejamos algumas considerações dos colaboradores:

Acho de extrema importância dada a necessidade de formação continuada dos docentes. Acabei de ingressar na UEFS e já senti que é um programa bastante atuante e que também trouxe informações relevantes para os docentes recém admitidos. Considero de extrema importância esse acolhimento inicial e a

continuidade das formações. Acredito que o ProFACE contribuirá de modo significativo na minha prática pedagógica (P2).

Avalio como um programa de muita relevância para a formação de professores que ingressam na universidade, tendo em vista que atende a características específicas da docência universitária e, em especial, da cultura da UEFS. O PROFACE atua no sentido de uma formação reflexiva, a partir de elementos da práxis. O PROFACE, em sua atuação, proporciona ao professor uma formação que nos leva a refletir sobre a prática e problematizar a teoria, para o exercício da docência como elemento político-identitário (P32).

Para Pimenta (2009), a problemática que concerne à profissão professor universitário deve considerar tanto a identidade (o que é ser professor) quanto o que se refere à profissão (condições do exercício profissional). No que tange aos aspectos da formação, a autora adverte que esta ocorre na formação inicial, mas, especialmente, no exercício profissional, por meio da formação contínua, ou seja, o processo de desenvolvimento profissional da docência já é pensado como um contínuo. A literatura, de um modo geral, destaca que a identidade profissional do docente envolve três processos essenciais, a saber: o desenvolvimento pessoal (processos de produção da vida do docente), profissional (aspectos da profissionalização docente) e institucional (investimento da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais) (Nóvoa, 2002). Daí decorre a importância dos processos de profissionalização na construção inicial e reconstrução de uma identidade docente no ensino superior.

Para Pimenta e Almeida (2011), o trabalho formativo, desenvolvido nos Programas de Pedagogia Universitária, por meio de cursos, seminários e outros, valorizam também as relações de confiança profissional e parceria, além da tolerância no trabalho, em coletividade, favorecendo o diálogo e as trocas de experiências entre participantes.

Como mencionamos, anteriormente, o ProFACE ganhou mais visibilidade dentro da Universidade, no período da pandemia de COVID-19, quando o programa atuou mais intensamente na formação dos docentes da UEFS, tendo em vista o cenário do ensino remoto emergencial, no qual os docentes foram desafiados a exercerem a docência de forma remota. Então, nesse período, tanto os colegiados quanto os departamentos solicitaram apoio ao programa, com o intuito de auxiliar aos docentes a lidarem com o novo modelo de ensino, que se impôs no momento. Além da visibilidade dentro do espaço acadêmico, o ProFACE também passou a ser mais valorizado e requisitado, como um programa institucional de formação docente, inclusive, alguns docentes passaram a conhecer e participar das ações do programa a partir desse período.

No meu caso, só percebi as ações do ProFACE durante o período de ensino

remoto na UEFS. Antes sabia apenas da sua existência, mas não acompanhava suas ações. Portanto, a avaliação que faço é apenas para esse recorte temporal de dois semestres. Recorri algumas vezes ao Programa, principalmente pela necessidade de materiais e métodos mais adequados para o ensino e aprendizagem de Cálculo de forma remota, usando os recursos disponibilizados. A resposta do Programa foi positiva, do ponto de vista de buscarmos juntos alguns caminhos para superar as dificuldades naquele momento. Assisti também algumas palestras em vídeo que foram muito interessantes. A equipe mostrou-se bastante competente nas atividades desenvolvidas (P25).

Minha avaliação é que por meio do ProFACE os professores têm a oportunidade de atualizarem e desenvolverem habilidades em novas tecnologias, como por exemplo as capacitações oferecidas durante o período de pandemia sobre o uso das TICS, as rubricas de avaliação, Moodle etc (P30).

Na pandemia houve uma participação efetiva do ProFACE na formação dos docentes nas diferentes áreas e sobretudo na formação para uso das ferramentas digitais (P3).

De acordo com os dados apresentados, os professores revelam que a prática docente é uma importante via de produção dos conhecimentos profissionais, mas o desenvolvimento profissional precisa ser colaborativo e participativo. É na atuação, no dia a dia, que o professor põe à prova seus conhecimentos profissionais e, como consequência, os reformula e os inventa. Essa capacidade de transformar o conhecimento em ensino é, para Mussi (2007), condição fundamental para a construção de conhecimentos didático-pedagógicos.

Embora já tenha mais de 8 anos de atuação e tenha ganhado maior visibilidade dentro da UEFS, o programa ainda não conseguiu alcançar todo o corpo docente da Universidade. Alguns colaboradores, inclusive, lamentam a falta de adesão ao programa por parte de uma parcela dos docentes.

Considero o ProFACE como uma política institucional necessária, visto que viabiliza a formação continuada dos docentes a prática, não apenas da exposição do conhecimento dos professores que compõem o programa, mas também a partir dos relatos de vivências e temas dos docentes inscritos. Lamento por perceber que não há adesão da maiorias docentes (P4).

Excelente iniciativa. Deveria ter uma adesão maior dos demais docentes, pois os temas são importantes para constante reflexão sobre a prática docente (P2).

Colocar-se em um processo formativo envolve participação ativa dos docentes, reflexão e mobilização pessoal. Como dissemos, anteriormente, esse processo formativo não deve ser algo que se faça por obrigação ou por determinação da instituição universitária. Dessa forma, espera-se que os docentes, que se mobilizam a participarem, ativamente, das ações do ProFACE possam tornar o processo de ensino mais consciente e deliberativo, promovendo uma

aprendizagem que estimule aos estudantes a elaborarem o próprio conhecimento de forma ativa.

Os dados sugerem ainda que a organização institucional, quando se faz de forma clara, facilita as relações dos professores com o contexto de trabalho. A oportunidade de estabelecer diálogo com os pares e de planejar em equipe apresentam-se como um componente que qualifica a profissionalidade do professor. A definição de uma proposta de formação, a exigência de um planejamento coletivo e da prática compartilhada são uma oportunidade de pertença a um grupo.

É necessário enfatizar que as mudanças provenientes de qualquer processo formativo não são radicais, tampouco imediatas. Trata-se de uma mudança que, dada a complexidade, demanda tempo e espaço pedagógico para se consolidarem. Portanto, o exercício do magistério do ensino superior exige múltiplos conhecimentos, que precisam ser apropriados e compreendidos pelo docente, com vistas à profissionalização do ensino. Só assim a formação ganhará sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação nasceu da necessidade de discutir e investigar sobre o desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Superior, e o papel das instituições de educação superior, enquanto política institucional. Trata-se de uma questão que tem me mobilizado, porque é uma temática que diz respeito a minha trajetória formativa no NEPPU, e, agregando à pesquisa realizada, observo que ampliou muito o meu repertório de conhecimentos acerca da temática em questão.

Todavia, não foi uma pesquisa de fácil desenvolvimento, pois sabemos que ainda encontramos muitas resistências para adentrar aos muros das universidades e discutir a Pedagogia Universitária, envolvendo professores do Ensino Superior. Mas me surpreendeu a forma como fui acolhida pelos participantes da investigação, e a necessidade de relatarmos sobre um novo momento na universidade, a partir da implantação do ProFACE.

O Programa de formação acadêmica e contextualização de experiências educacionais trata-se de um Programa de formação em serviço, voltado para os docentes universitários da UEFS. A partir dos dados, foi possível perceber que o referido Programa tem como principal objetivo promover ações que buscam investir nos docentes e gestores da UEFS, promovendo ações e espaços para ampliar a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes da instituição. Como vimos anteriormente, o Programa originou-se das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária – NEPPU, grupo de estudo e pesquisa vinculado ao Departamento de Educação da Universidade, tendo a Pedagogia Universitária, como principal objeto de suas investigações.

Poderia, nessas breves considerações finais, que considero provisórias, destacar a sobrevalorização do interesse pelo tema da avaliação educacional e pelo novo perfil do estudante que ingressa no ensino superior. Mas gostaria de destacar que esse novo perfil de estudantes é fruto de muitas lutas, do próprio processo de democratização da educação. Entretanto, pude observar uma dualidade: a defesa pela ampliação do acesso, mas a dificuldade de lidar com essa nova realidade. Será que se trata de uma nova realidade? Ou é a realidade concreta que se apresenta hoje para as universidades, e não mais uma universidade constituída por uma minoria sem tantas vulnerabilidades, dificuldades sociais, diferenças culturais, de gênero de raça, de religiosidade? Não será essa a realidade que sempre existiu e até então se mantinha invisibilizada? Se temos acordo, sabemos que não basta ampliar o acesso sem promover processos de formação de professores e de toda a comunidade universitária para o contexto mais inclusivo, mais democrático, mais diverso e plural, e que representa, de fato, a

realidade da maior parte da população brasileira.

Por conta da ausência de espaços para o desenvolvimento do campo da Pedagogia Universitária, ainda pode ser observado, em grande parte de nossas instituições de ensino superior, que muitos são os professores que exercem a docência universitária apenas com os conhecimentos específicos de sua área de atuação profissional e os conhecimentos da experiência, que são importantes, mas não suficientes. Na UEFS, essa é uma realidade bastante presente, tendo em vista que dos 28 cursos de graduação da universidade, 14 são de bacharelados, em consequência, há um significativo número de professores que não possuem a licenciatura, e atuam na docência apenas com os conhecimentos científicos de suas áreas de atuação e os conhecimentos da experiência, provenientes do contato e memórias com suas referências de professores. Boa parte desses docentes desconhecem os processos de ensino-aprendizagem pelos quais são responsáveis e, por isso, agem, muitas vezes, de forma intuitiva, em suas práticas de ensino, na tentativa de facilitar/mediar à aprendizagem de seus estudantes.

Os dados nos sugerem que o investimento na formação e no desenvolvimento profissional docente, quando se faz de forma institucional, por meio de políticas institucionalizadas, pode vir a facilitar as relações dos professores com o contexto de trabalho e o próprio protagonismo na profissão. A oportunidade de estabelecer diálogo com os pares e de planejar em equipe apresenta-se como um componente que qualifica a profissionalidade do professor. Por isso, defendemos que a Pedagogia Universitária seja uma política de estado, e não de gestão universitária.

Uma política de formação, que deve priorizar princípios pedagógicos, culturais, sociais, éticos e políticos emancipatórios, garantindo ao professor/a o protagonismo de seu próprio processo formativo. Indo além, é interessante que o processo formativo conte com a participação de seus próprios professores, isto é, que seja realizada por dentro, considerando a cultura institucional, com assessorias e colaborações externas. Mas o protagonismo central, da própria comunidade universitária. Estamos defendendo aqui uma política que assegure sua continuidade e permanência, não somente como ações pontuais, mas, sobretudo, uma política que valorize a trajetória profissional dos professores, reconheça a importância da profissão e das suas atividades profissionais, que precisam de condições adequadas para que se possa fortalecer e qualificar, continuamente, o processo de formação e, indo além, abrindo espaços para que a reflexão crítica, acerca do fazer, seja mola propulsora para se fazer universidade junto, coletivamente.

Pensar na formação continuada do professor universitário é uma exigência e um desafio. Assim, ao longo deste trabalho, defendemos a formação como um processo que ocorre durante

toda a vida profissional, de forma individual, mas, especialmente, de forma coletiva, no próprio *locus* de trabalho. Nesse caso, a universidade. Por isso, cabe mencionar que o desenvolvimento profissional docente também é condicionado pelo contexto institucional e de trabalho, pois, ainda que haja esforços individuais dos docentes, estes são insuficientes, se não houver um empenho político da instituição de Ensino Superior.

A partir dos dados, defendemos que os programas institucionais de formação devem contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem profissional da docência, especialmente, os conhecimentos didático-pedagógicos. Com isso, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para dar visibilidade à Pedagogia Universitária, dentro da universidade, e para incentivar docentes, gestores e estudantes a dialogarem sobre as possibilidades de ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem e de formação de professores, com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes. A perspectiva teórico-metodológica apresentada pelo ProFACE defende uma formação que se realiza com os professores e não somente para os professores. O programa não se coloca na condição de ser sempre aquele que irá propor as ações formativas, mas aquele que também incentiva e acolhe as boas práticas, já desenvolvidas pelos professores, dentro da universidade, o que possibilita uma maior aproximação e vinculação dos docentes com o Programa.

Os dados revelam também que o ProFACE constituiu-se como um espaço de referência para a formação dos docentes da UEFS, ao oferecer ações que impulsionam a mudança e a inovação das práticas docentes. No entanto, embora o ProFACE assuma esse caráter formativo, percebemos que a participação dos docentes, em atividades ligadas ao ensino, não tem a mesma valorização do que as atividades ligadas à pesquisa. Acredita-se que isso tenha a ver com os critérios para a progressão da carreira docente, que não considera o envolvimento em ações mais ligadas ao ensino.

Desde sua implantação, dezembro de 2014, o ProFACE atua, no âmbito da UEFS, em ações de formação e gestão pedagógica dos professores, aqui cabe lembrar que a institucionalização do Programa ocorreu somente no ano de 2022. Os dados demonstram que o ProFACE atua, mais fortemente, nos períodos de recesso acadêmico e também ao longo dos semestres, promovendo formações intensas para os docentes. Nessas ações, o Programa fomenta que os docentes das diversas áreas de atuação possam discutir, coletivamente, entre seus pares, sobre os temas que atravessam a profissão docente: planejamento de aula, processos avaliativos, estratégia de ensino-aprendizagem, metodologias de ensino e etc. Os dados indicam que os conhecimentos/temas mais valorizados pelo programa dizem respeito à avaliação da

aprendizagem, planejamento do ensino, aprendizagem autorregulada, metodologias ativas, relação professor e estudante, engajamento estudantil, leitura e produção de textos, importante mencionar que os temas das ações do Programa também são definidos a partir das demandas, lacunas e necessidades pedagógicas dos docentes, como vimos no capítulo anterior.

Cabe destacar também que, durante os anos acometidos pela COVID-19, o ProFACE continuou atuante, ao oferecer aos docentes da Universidade uma gama de espaços formativos, no formato online, até o período de retorno às atividades presenciais, em 2022. Quanto à participação dos docentes, os colaboradores destacaram que não há uma obrigatoriedade de participação imposta pela universidade, a motivação para a participação se dá de forma espontânea, com vistas a melhoria da prática pedagógica e desenvolvimento profissional. O descrédito do conhecimento pedagógico e a super valorização da pesquisa, em detrimento das atividades de ensino, foram mencionadas como fatores que interferem na participação dos docentes nas ações do Programa.

De acordo com os dados, constatamos que o programa ainda não possui um instrumento de avaliação dos impactos de suas ações na atuação profissional dos docentes da UEFS. Os impactos observados e mencionados pelos colaboradores decorrem dos relatos dos professores que participam dos encontros formativos, promovidos pela equipe do programa. Ainda que não haja dados consubstanciais, que nos permita afirmar as contribuições e impactos do ProFACE na atuação dos docentes, o programa marca uma quebra de paradigma, pois vem ocupando um espaço necessário na UEFS, como uma forma de valorização da formação pedagógica e do desenvolvimento profissional do quadro de docentes.

Verificamos que os docentes que participam das ações do ProFACE destacam o Programa como um espaço de autorreflexão e auto-avaliação, bem como sinalizam que a parceria, cooperação e interação, promovida entre os pares, fortalecem o processo de formação e desenvolvimento profissional. Além do mais, o Programa contiuiu-se como um espaço de formação, especialmente, para os docentes que têm sua formação inicial no bacharelado, além de fortalecer a identidade profissional dos docentes que ingressam no ensino superior.

A transformação profissional almejada pelo Proface tende a contribuir para tornar o processo de ensino dos docentes mais consciente e deliberativo, promovendo uma aprendizagem que estimule aos estudantes a elaborarem o próprio conhecimento, de forma ativa. Com isso, é necessário enfatizar que as mudanças provenientes do processo formativo, oferecido pelo Programa, não são radicais, tampouco imediatas, é uma mudança que, dada a complexidade, demanda tempo e espaço pedagógicos para se consolidarem. Portanto, o exercício do magistério do ensino superior exige múltiplos conhecimentos, que precisam ser

apropriados e compreendidos pelo docente, com vistas a profissionalização do ensino, e o ProFACE tem atuado, fortemente, nesse objetivo.

Diante de um cenário de pressões por mudanças profundas, em sua missão educativa, como visto no quadro teórico, tanto as universidades quanto seus docentes têm sido desafiados a modificarem as suas práticas, implicando no desenvolvimento profissional desses sujeitos, especialmente, dos professores, tendo em vista a construção de conhecimentos e aprendizagens cada vez mais significativas pelos estudantes. Nessa direção, há a necessidade de maiores investimentos institucionais referentes a políticas de desenvolvimento profissional docente, com o intuito de fazer da universidade um ambiente de reflexão e transformações coletivas.

Essas políticas se fazem necessárias com vistas à ausência de formação para o exercício da docência no magistério do ensino superior, especialmente, sobre os aspectos referentes ao conhecimento didático-pedagógico. Com isso, a UEFS precisa ampliar a sua proposta de formação continuada para os seus professores, como tem feito, através do ProFACE, dentro do próprio âmbito institucional. Destacamos que, para além de oferecer esses espaços formativos, é preciso dispor de condições para que os docentes participem, efetivamente, desses processos.

Apesar das dificuldades, esperamos que esse estudo possa colaborar para o fortalecimento da formação continuada dos professores da UEFS, através do ProFACE. Acreditamos ter avançado na discussão e compreensão da relevância da Pedagogia Universitária e a necessidade de fortalecimento das ações institucionais para a formação dos docentes do ensino superior, bem como o fortalecimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, tão indispensáveis à prática docente universitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de .; FERNANDES, T. R. . Proposições conceituais em torno da formação e do trabalho docente: uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 68–92, 2020.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. Livre Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, (49): 51-54, mai. 1984.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Geográfica, 2009.

BARREIRO, M. S. Desafios dos processos de ensino e aprendizagem e experiências de formação pedagógica assumidas por professores de uma instituição de ensino superior privada. **Tese** (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

BRASIL. **Decreto 6096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.> Acesso em 2 de fevereiro 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. BRASIL. **Lei no. 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm.> Acesso em 15 de fevereiro 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. 2010-2014.

BRASIL. **REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**, Diretrizes Gerais, Brasília, 2007.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.

CANTANO, M. M. R. Espaços institucionais para formação do professor universitário: Uma análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. 142f. **Dissertação de Mestrado** (Pós-Graduação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2017.

CARRASCO, L. B. Z. Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-16, 2003.

CONCEIÇÃO, J. S. da. Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA). Conceição. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CUNHA, A. M. de O; BRITO, T. R e CICILLINI, G. A. **Dormi aluno (a)... Acordei Professor (A): Interfaces da Formação para o Exercício do Ensino Superior**. 29ª Reunião Anual da Anped. GT 11- Política da Educação Superior. Caxambu, M.G, de 15 a 18 de outubro de 2006.

CUNHA, M. I. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas na universidade. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora UEFS, 2009, p. 169 -190.

ALMEIDA, M. I DE.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 07–31, 2014. DOI: 10.21814/rpe.6243. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 4 mai. 2022.

FAN, L. G. A formação continuada na percepção dos docentes dos cursos de graduação de profissionais liberais da área da saúde. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: forma-se para uma mudança e incerteza**. 14 v, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8ª edição. São Paulo: EPU, 2011. 99 p.

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

MAZZILLI, S. **Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado.** RBPAE – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N *et. al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFScar, 2010.

MOREIRA, D. de J. G. Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. **Dissertação** (Mestrado). UEFS, 2014.

MUSSI, A. A. A Formação do Professor para Atuação na Educação Básica: diálogos acerca das propostas formativas na perspectiva da profissionalidade docente. In: PIMENTEL, Susana Couto; LOPES, A. L.; SANTOS, L.D.A. (Org.). **Formação de Professores: políticas, saberes e práticas.** 1aed. Feira de Santana: Shekinah Editora, 2013, v. 1, p. 09-23.

MUSSI, A. A. Professores do ensino superior: processos de desenvolvimento profissional e a base de conhecimentos para a docência. **Revista Educação e Emancipação**, v. v.6, p. 187-208, 2013b.

MUSSI, A. de A. Docência no Ensino Superior: Conhecimentos Profissionais e Processos de Desenvolvimento Profissional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação). PUC/SP, 2007.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 2002

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, D. F. de. A constituição da identidade nas representações de professores dos cursos de tecnologia e ciências exatas na UEFS. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). p. 97-146.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, E. M. O. Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana:

teares, linhas e tessituras. **Mestrado** (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação afetiva**. Estudos de Psicologia. Campinas, 27(3) 403-412, julho – setembro, 2010.

RIBEIRO, M. L. A prática educativa de professores: representações de estudantes no contexto da formação. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora UEFS, 2009, p. 215 – 227.

RIBEIRO, M. L. **Une analyse des représentations sociales de l'affectivitéchez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia**. 2004, 200p. Tese (Doutorado), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canadá, 2004.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico internacional. São Paulo : Hucitec, 1994.

SANTOS, N. S. O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia. **Dissertação** (mestrado) Universidade Estadual de Feira de Santana, Programade Pós-Graduação em Educação, 2015.

SHULMAN, L. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos cenpec**. São Paulo. v.6. n.1. p.120-142. Jan/Jun. 2016.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo. v.4. n.2. p.196-229. Dez. 2014

SILVA, C. de F. da. Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, março de 2011.

SILVA, F. O.; RIBEIRO, M. L. Contribuições formativas da pesquisa-ação colaborativa na docência universitária: da reflexão à inovação de práticas educativas. In: LIMA, A.C.R.E.; Ribeiro, M.L.; SILVA, F.O. (orgs.) **Pesquisa Colaborativa na Universidade**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2019. pp. 81-108.

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

SOBRINHO, J. D. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora UEFS, 2009, p. 15-32.

SOUZA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, E. D. (Des)construção da práxis pedagógica do professor universitário: ser professor em cenário de reformas. (In) **Políticas de Educação Superior: impactos nos processos de ensinar e aprender nas universidades**. FIALHO, Nadia Hage (Org.) Salvador: EDUFBA, 2011, p. 185-198.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana. Plano de desenvolvimento institucional: **PDI UEFS – 2017-2021** / Feira de Santana: UEFS. ASPLAN, 2017. VASCONCELOS, Vanessa Alves da Silveira de. **Pedagogia Universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários. Dissertação (Mestrado)**. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DO PROFACE)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

E-mail para contato:

Idade:

Qual o seu gênero? () Masculino () Feminino () Outro: _____ () Prefiro
não informar

2. DADOS SOBRE FORMAÇÃO:

Graduação:

Instituição:

Pós-Graduação: Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado () Área do Mestrado:

Área do Doutorado:

3. DADOS SOBRE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Tempo de serviço na educação superior:

Tempo de atuação na UEFS como docente:

Desenvolve outra atividade profissional:

Tempo de profissão docente:

4. DADOS SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROFACE:

Há quanto tempo atua no ProFACE?

Em quais ações formativas atua ou já atuou no ProFACE?

Quais as motivações para atuar como professor formador do ProFACE?

5. PROFESSOR, GOSTARIA DE CONVIDÁ-LO A PARTICIPAR DE UM GRUPO FOCAL PARA DIALOGARMOS ACERCA DO PROFACE ENQUANTO POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UEFS. SUA CONTRIBUIÇÃO SERÁ MUITO IMPORTANTE PARA A PESQUISA QUE VENHO REALIZANDO.

Gostaria de colaborar participando do grupo focal?

Se sim, qual a melhor opção para a realização desse grupo:

() Online – (Google Meet) () Presencial - (UEFS – Prédio da Pós-Graduação em Letras, Artes e Educação - Sala do NEPPU)

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO (PROFESSORES PARTICIPANTES DAS AÇÕES DO ProFACE)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

E-mail para contato:

Departamento em que está lotado (a):

Tempo de docência no ensino superior:

Idade:

Qual o seu gênero? () Masculino () Feminino () Outro: _____ () Prefiro

não informar

2. PROFESSOR (A), COMO VOCÊ AVALIA O PROGRAMA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS (PROFACE), ENQUANTO UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA UEFS?

3. OS TEMAS OFERECIDOS NAS AÇÕES REALIZADAS PELO PROFACE LHE AJUDAM/INTERESSAM PROFISSIONALMENTE? PODERIA DAR UM EXEMPLO DE TEMAS DE SEU INTERESSE?

APÊNDICE C

ENTREVISTA (COORDENAÇÃO GERAL DO ProFACE)

O ProFACE foi implantado em dezembro de 2014. Podem contar um pouco como foi a implantação e como a identidade do ProFACE foi sendo construída desde a implantação até aqui?

O ProFACE, enquanto política institucional de formação docente, encontrou resistência da comunidade universitária para a sua implantação?

Vocês poderiam comentar sobre a concepção, sobre os objetivos que alicerçam as ações desenvolvidas pelo ProFACE?

Em relação aos professores formadores que atuam no ProFACE... vocês poderiam falar como foi ocorrendo a adesão desse quadro de docentes ao longo da implantação do ProFACE? Houve ampliação ou desistência?

Vocês recordam como foi se dando a adesão dos docentes que participam das ações promovidas pelo ProFACE? Há uma rotatividade na participação dos docentes ou são os mesmos que participam sempre?

Ainda sobre a adesão dos docentes... a maior parte dos docentes que procuram as ações formativas oferecidas pelo ProFACE são licenciados ou bacharéis?

Poderiam comentar como a UEFS tem apoiado as ações desenvolvidas pelo ProFACE? Como ocorre esse apoio? Qual a estrutura oferecida? Quais condições oferecidas pela UEFS para favorecer a participação dos professores?

Existe algum documento legal que institucionaliza o ProFACE como uma política institucional da UEFS?

APÊNDICE D

ENTREVISTA (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DO PROFACE)

IMPORTÂNCIA DO PROFACE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Como vocês dimensionam a importância do ProFACE para a formação dos professores da UEFS? Vocês sentem diferença dos professores participantes antes e depois das ações do ProFACE? Poderiam dar um exemplo?

Como as temáticas desenvolvidas pelo ProFACE são definidas? Algumas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEFS investigaram as necessidades formativas dos docentes da UEFS. Esses estudos foram/são considerados nessas definições?

PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NAS AÇÕES FORMATIVAS DO PROFACE

Mediante a participação dos docentes nas ações do ProFACE, quais são as principais lacunas apresentadas por eles em relação as suas formações? Vocês recordam de algum exemplo em que as ações formativas do ProFACE influenciaram a prática pedagógica dos docentes participantes? Ou seja, os docentes mencionam se alguma lacuna foi sanada?

Dentro disso, consideram que o ProFACE, enquanto uma política institucional, tem alcançado os objetivos propostos e também em relação as demandas apresentadas pelos docentes?

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DENTRO DO PROFACE

Partindo da concepção pedagógica que o ProFACE adota, como os conhecimentos didático-pedagógicos têm sido mobilizados ou elaborados pelos docentes que participam das ações do programa? Poderiam contar um fato ou exemplo de algum momento da formação que puderam observar a mobilização de conhecimentos pelos docentes.

Como o ProFACE tem socializado os conhecimentos didático-pedagógicos elaborados pelos docentes participantes das ações oferecidas pelo programa?

Comentem sobre as estratégias metodológicas adotadas durante as atividades propostas pelo ProFACE. Houve alguma que chamou a atenção ou alguma que não usariam mais?

PROFACE ENQUANTO POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UEFS

Quais são as perspectivas para ações futuras do ProFACE? (Prática de longo prazo, permanente, momentâneo?)

Existe um núcleo que estuda e pesquisa sobre a pedagogia universitária na UEFS, o NEPPU. Há alguma articulação desse grupo com as ações desenvolvidas pelo ProFACE? Como se dá essa relação? E com outros grupos de pesquisa? (TRACE, por exemplo – juventude)

APÊNDICE E
CONVITE (COORDENAÇÃO GERAL DO PROFACE)

Prezado (a) professor (a),

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, orientada pela professora Dra. Amali de Angelis Mussi. Desenvolvo uma pesquisa intitulada: Formação de professores do ensino superior: análise de um programa institucional de desenvolvimento profissional docente.

O objetivo principal da pesquisa é investigar as implicações da política institucional de formação docente (ProFACE) da UEFs para a construção/mobilização de conhecimentos didático-pedagógicos, e consequente desenvolvimento profissional de professores universitários.

Gostaria de convidá-lo (a), a participar de uma entrevista para dialogarmos sobre as ações do ProFACE, enquanto política institucional da UEFs, desde a sua implantação até os dias atuais. Caso aceite nosso convite, qual seria o melhor dia e horário para realizarmos a entrevista? Prefere presencial ou pela plataforma Google Meet?

Convido também, a responder um breve questionário sobre sua formação acadêmica. O preenchimento do questionário dura cerca de 10 minutos.

https://docs.google.com/forms/d/1Ji2ShOd0_kFbVwoH62pe_NCunH8BKb4s_7Dd8zZqNhU/edit

O uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e sua identidade ficará assegurada. Estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa (TCLE – em anexo).

Amali de Angelis Mussi (amalimussi@uefs.com) Daniella Oliveira da Silva
(daniellaosp@gmail.com)

APÊNDICE F
CONVITE (EQUIPE DE COORDENAÇÃO DO PROFACE)

Prezados professores,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, orientada pela professora Dra. Amali de Angelis Mussi. Desenvolvo uma pesquisa intitulada: Formação de professores do ensino superior: análise de um programa institucional de desenvolvimento profissional docente.

O objetivo principal da pesquisa é investigar as implicações da política institucional de formação docente (ProFACE) da UEFS para a construção/mobilização de conhecimentos didático-pedagógicos, e consequente desenvolvimento profissional de professores universitários.

Gostaria de convidá-lo, como coordenador pedagógico do ProFACE, a responder um breve questionário sobre sua formação acadêmica, experiência no programa e, posteriormente, participar de uma sessão de grupo focal para dialogarmos sobre as ações do ProFACE na UEFS.

O preenchimento do questionário dura cerca de 10 minutos.

https://docs.google.com/forms/d/1Ji2ShQd0_kFbVwoH62pe_NCunH8BKb4s_7Dd8zZqNhU/edit

O uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e sua identidade ficará assegurada. Estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa (TCLE – em anexo).

Amali de Angelis Mussi (amalimussi@uefs.com) Daniella Oliveira da Silva
(daniellaosp@gmail.com)

APÊNDICE G
CONVITE (PROFESSORES PARTICIPANTES DAS AÇÕES DO
PROFACE)

Prezados professores,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, orientada pela professora Dra. Amali de Angelis Mussi. Desenvolvo uma pesquisa intitulada: Formação de professores do ensino superior: análise de um programa institucional de desenvolvimento profissional docente.

O objetivo principal da pesquisa é investigar as implicações da política institucional de formação docente (ProFACE) da UEFS para a construção/mobilização de conhecimentos didático-pedagógicos, e consequente desenvolvimento profissional de professores universitários.

Gostaria de convidá-lo, como professor participante das ações do ProFACE, a responder um breve questionário sobre suas expectativas em relação a este programa institucional.

O preenchimento do questionário dura cerca de 10 minutos.

<https://docs.google.com/forms/d/1jybGerCGaOku8WbPGwfHyoAj9brGhY9sYivBUbrCQGA/edit>

O uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e sua identidade ficará assegurada. Estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa (TCLE – em anexo).

Amali de Angelis Mussi (amalimussi@uefs.com) Daniella Oliveira da Silva
(daniellaosp@gmail.com)

ANEXO A

CARD DE LANÇAMENTO DO PROFACE EM 2014

Convite



SEMINÁRIO DE IMPLANTAÇÃO DO PROFACE



A PROGRAD – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação convida a todos para a palestra *Pedagogia Universitária: Diálogos, Saberes e Práticas*, que será ministrada pela Professora Sandra Regina Soares (UNEB), a ser realizada no dia 08 de dezembro de 2014, às 8:30h no Auditório I, Módulo I, como atividade de implantação do PROFACE – Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais.

Prof. Rubens Edson Alves Pereira
Pró-Reitor de Ensino de Graduação

ANEXO B

CARDS DE ENCONTROS/OFICINAS PROMOVIDOS PELO ProFACE

**ENCONTROS DE FORMAÇÃO:
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**MÓDULO3 - APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO
DE CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS**

INFORMAÇÕES:

PÚBLICO: PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA UEFS

**MEDIADOR: Prof. Dr. Iron Pedreira Alves –
DEDU/UEFS**

NÚMERO DE VAGAS: 30

**DATAS DOS ENCONTROS: 16, 23 e 30/05; 06/06/2018
– às quartas-feiras.**

HORÁRIO: 14h às 17h.

LOCAL: Será informado na realização da inscrição.

**INSCRIÇÕES: proface.uefs@gmail.com até 15/05/2018
– Informar:**

**NOME COMPLETO; FORMAÇÃO; DEPARTAMENTO
DE VÍNCULO; E-MAIL.**



JORNADA DE FORMAÇÃO DA UEFS - UAB/PROFACE

Cursos:

**DO ENSINO PRESENCIAL AO ONLINE: ESTRATÉGIAS
METODOLÓGICAS**

**AVALIAR PARA APRENDER: O USO DE RUBRICAS PARA A
PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA**

MOODLE 3.8 NA PRÁTICA

GOOGLE CLASSROOM NA PRÁTICA

**DIÁLOGOS FORMATIVOS:
A GESTÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO ONLINE**

Maiores informações sobre os cursos em: <http://prograd.uefs.br/>



PROGRAMA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E
CONTEXTUALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS
EDUCACIONAIS - PROFACE

convida

ENCONTROS DE FORMAÇÃO

APRENDER A CONVIVER NAS
UNIVERSIDADES:
REFLEXÕES SOBRE OS NECESSÁRIOS
ENGAJAMENTOS COM OS OUTROS

Dia 13/03 - 4ª feira - 9h às 12h
Anfiteatro - Módulo II

Profa. Dra. Catarina Carneiro Gonçalves
(UEFS)

Objetivo: Refletir sobre a necessidade do
engajamento moral docente diante do
trabalho com os saberes socioemocionais
nas Universidades.

Público: Docentes dos diversos
Departamentos da UEFS

INSCREVA-SE!

  

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO - 2022.1

 YouTube


5ª FEIRA - 10/02, ÀS 19H
**VOLTA ÀS AULAS NA UNIVERSIDADE:
AS INCERTEZAS DO RETORNO**
PROF. LAURENIO SOMBRA (DCHF/UEFS)

6ª FEIRA - 11/02, 10H ÀS 11H30
**PLANEJAMENTO PARA A
COMPREENSÃO: ASPECTOS
ESTRUTURANTES**

 YouTube


PROF^ª. ANA CARLA LIMA (DEDU/UEFS)
PROF^ª. CENILZA SANTOS (DEDU/UEFS)

6ª FEIRA - 11/02, 14H30 ÀS 16H30
**A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NAS
AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM**
PROF. IRON ALVES (DEDU/UEFS)
PROF^ª. JULIANA LARANJEIRA (DSAU/UEFS)

 

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marinalva Lopes Ribeiro, pelo presente termo, convido-o/a a participar, colaborando na construção de dados do estudo coordenado por mim e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, intitulado “**Relação professor e estudante na universidade**”. A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como se configura a relação entre professores e estudantes no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, a partir das representações que estudantes e professores constroem das relações interpessoais no contexto da docência universitária. E, como objetivos específicos: Descrever as representações que os estudantes produzem sobre seus professores e sobre as relações que mantêm com estes; Identificar os modos como os docentes se constituem enquanto mediadores dos processos de aprendizagem dos estudantes; Refletir sobre a constituição identitária dos docentes nos contextos das ações relacionais com os estudantes e das práticas educativas que desenvolvem na universidade; Analisar as motivações dos estudantes e seus conhecimentos desenvolvidos a partir das relações que estabelecem com os professores; Analisar a relação que se estabelece entre professor e estudantes diante das dificuldades nas habilidades de leitura, interpretação textual e produção de conhecimento lógico-matemático de tais sujeitos; Identificar as representações de estudantes egressos da instituição sobre seus professores. O que se deseja é saber: **A partir das representações dos professores e estudantes da UEFS, como se configura a relação entre tais sujeitos no contexto da docência universitária?** É importante que você saiba que, ao aceitar participar, esta pesquisa oferece alguns desconfortos e riscos: incômodo pela consciência da exposição de informações pessoais, ainda que sua identidade seja preservada; o ato de ser abordado para responder a um questionário irá requerer sua disponibilidade de tempo para este fim; ou, ao participar de uma entrevista individual ou no grupo focal, poderá causar constrangimentos ou trazer à memória experiências, ou situações vividas, que causem algum tipo de sofrimento: vergonha, tristeza, arrependimento. Você pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa sem nenhum prejuízo, ou penalidade. Contudo, há benefícios: a abertura de um canal de diálogos a partir das informações por você disponibilizada, sobre temas que envolvem a convivência na universidade, podem evidenciar como essa relação impacta nos processos de ensino-aprendizagem, motivação e desenvolvimento de leitura e escrita e raciocínio lógico dos estudantes, bem como possibilitar discussão sobre a profissionalidade no contexto da relação interpessoal entre professores e estudantes. Ou seja, qualificar as relações entre estudantes e professores e vice-versa, com vistas a melhorar as condições de aprendizagem, bem como favorecer as condições para o contexto do ensino. Todas as etapas da pesquisa serão esclarecidas antes, durante e depois de realizadas. Estarei à sua disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento no contato informado abaixo. A pesquisa envolverá duas dimensões: uma que atenderá o levantamento quantitativo das informações acerca do perfil socioprofissional dos docentes e do perfil sociocultural dos discentes realizados através de um questionário; e, a outra, consistirá na análise das reflexões produzidas a partir de entrevistas e/ou grupos focais, em relatos, quando abordam a relação entre a docência e a discrição. Nas sessões de grupos focais poderão ser utilizados gravadores para registrar o processo de pesquisa, assim como, filmadora. Todas as etapas da pesquisa serão desenvolvidas na própria UEFS nos dias e horários de maior conveniência, combinado previamente. É importante dizer que você não precisa se identificar nos materiais escritos e nem em qualquer outro material relacionado com o estudo. Solicitamos a sua autorização para publicar os textos produzidos a partir dos registros de entrevista e grupo focal. A participação nesta pesquisa não implica em despesas por parte do participante e, se porventura houver, este será assumido por mim,

pesquisadora responsável e o Núcleo de Pesquisa, NEPPU. Você poderá ter acesso, a qualquer momento que desejar, aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa disposto por cinco anos na UEFS, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária – NEPPU. Além de apresentar, estatisticamente, o cenário relacional entre professores e estudantes na Universidade Estadual de Feira de Santana, os dados por você fornecidos e construídos irão subsidiar a criação do observatório/banco de dados no qual serão disponibilizados no site do NEPPU (online) para socializar os dados e servir de banco de dados para estudos e pesquisas em que as temáticas estejam diretamente relacionada às categorias desenvolvidas nesta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão amplamente socializados por meio de publicações em eventos, periódicos, livros e em seminários que será amplamente divulgado aos participantes/colaboradores. Caso você aceite de forma voluntária participar da pesquisa certifique-se, antes de assinar, que foi suficientemente informado(a) sobre seu objetivo, a não obrigatoriedade da participação e demais informações essenciais do estudo. O seu aceite compreenderá a prévia autorização para que seja solicitado o preenchimento do questionário e, posteriormente, um convite a participar de entrevista e/ou grupo focal, reafirmando que os textos gerados sejam utilizados unicamente para fins científicos desta pesquisa. Nosso endereço para contato é: Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS Departamento de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (Anexo Módulo 2 – sala 11) - Av: Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, CEP: 44036- 900. Feira de Santana – Bahia - Telefone e Fax: (75) 3161-8084 - E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com, ou, se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS - Módulo 1, MA 17; e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75)3161-8124.

Agradeço a sua atenção e estarei à disposição para outros esclarecimentos.

Feira de Santana, agosto/setembro de 2021.

Participante da Pesquisa
Profa. Marinalva Lopes Ribeiro Pesquisadora Responsável

