

Pedagogia universitária: contribuições de ações formativas para a profissionalização docente

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar possíveis transformações nas concepções pedagógicas de professores universitários, ao se vivenciarem ações formativas no contexto de uma universidade pública federal. Os problemas relacionados à ausência de uma base científica de conhecimentos para o exercício da profissão docente são amplamente conhecidos e se inserem no antigo dilema: pesquisador *versus* professor. A pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: Quais as contribuições das ações formativas para a construção dos saberes docentes dos professores universitários? Quais as principais mudanças nas concepções de prática pedagógica dos professores, participantes das ações formativas? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Os dados foram obtidos por meio de questionários com professores participantes de ações formativas contínuas. As interpretações apresentadas foram referenciadas com base na técnica Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), a qual nos permitiu afirmar que a reflexão teórico-prática da docência contribui para a modificação das concepções e atitudes profissionais dos professores, e isso reflete diretamente na aprendizagem dos alunos. As ações formativas corroboraram para que os docentes participantes da pesquisa pudessem revisar e modificar práticas pedagógicas por meio de diálogos reflexivos, escuta e troca de experiências. Reafirmamos a necessidade de consolidar políticas institucionais de profissionalização docente, tendo em vista a necessidade de fortalecer a pedagogia universitária, pautada em uma perspectiva emancipadora, que priorize práticas dialógicas e colaborativas entre os docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia universitária. Ações formativas. Práticas pedagógicas.

Naiara Sousa Vilela

naiara_vilela@hotmail.com

Universidade Federal de Uberlândia,
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

**Sarah Juvencino de Oliveira
Morais**

sarahjoliveira@hotmail.com

Universidade Federal de Uberlândia,
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Geovana Ferreira Melo

geovana.melo@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia,
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

INTRODUÇÃO

O entendimento de que a docência é uma profissão complexa, que tem por natureza, conforme indica Pimenta (2005, p. 109), “constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”, nos indica que recorrentemente os docentes universitários, ao assumirem a profissão, enfrentam desafios relacionados à prática pedagógica principalmente no que diz respeito ao currículo, planejamento, metodologias ativas, relação professor-aluno e avaliação. Todas essas questões se referem especificamente a um campo de estudo, denominado pedagogia universitária. Segundo Soares:

A pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência. (2009, p. 100-101).

No processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos há sempre o mediador e, nesse caso, trata-se do docente universitário, que, muitas vezes, ao assumir a profissão, se sente inseguro com as questões relacionadas à prática pedagógica. Por trás de tudo isso, é preciso reconhecer que esses professores possuem formação na graduação e pós-graduação, requisitos para atuar na docência universitária. Contudo, essa formação não garante os saberes didáticos-pedagógicos para o exercício da docência, pois se centraliza em um campo muito específico do conhecimento.

Diante dessa realidade, é preciso destacar a importância da formação contínua de professores universitários, um espaço dedicado a discussões relacionadas aos saberes inerentes à profissão: experienciais, específicos, curriculares e pedagógicos (PIMENTA, 1997). Segundo a autora:

Esses saberes se dirigem a situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las. Daí a importância da pesquisa sobre o ensino da formação de professores. São as demandas das práticas que vão dar configurações a esses saberes. (PIMENTA, 2005, p. 72).

Nesse sentido, refletir sobre a prática pedagógica pressupõe dialogar-se com ela, questioná-la e analisá-la, para transformá-la. Isso é possível a partir dos processos de autoformação, estabelecidos de forma individual (MARCELO GARCIA, 1999), ou interformação, na qual há “o contato com outros docentes, uma formação entre os profissionais, que muitas vezes possuem os mesmos questionamentos ou relatam experiências que servem como crescimento profissional para os demais professores” (VILELA, 2016, p. 93). Nóvoa (2002, p. 38) destaca que isso é “espaço pertinente para formação contínua, já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”.

Esses espaços precisam partir das necessidades formativas dos docentes, pois assim “seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p. 30). Bolzan e Isaia (2010, p. 14) também acrescentam que a pedagogia universitária tem como alicerces constitutivos “a reflexão individual e coletiva, as relações intersubjetivas e interdiscursivas e o

conhecimento pedagógico compartilhado que se consubstanciam no ato de aprender a ser professor”.

A partir dessas compreensões, a pesquisa-ação¹ foi realizada com a colaboração da Divisão de Formação Docente (DIFDO) da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa-ação possibilitou compreender a realidade, dilemas, angústias e desafios de docentes universitários, que se propuseram a pesquisar a própria prática. Trata-se de ações formativas, mediadas por professores da própria Universidade, muitos deles integrantes do quadro da Faculdade de Educação (FACED).

Os professores participantes foram convidados a participar de diferentes atividades: oficinas, palestras, rodas de conversa, além dos cursos de formação docente. Para o presente trabalho, foram analisados os dados obtidos em uma dessas atividades: II Curso de Docência Universitária², desenvolvido com 30 docentes, sendo eles com experiência profissional diversa, ou seja, recém-concursados e com mais tempo na docência. Dos que participaram dessa atividade formativa, 57% eram mulheres e 43%, homens, com faixa etária de 26 a 60 anos.

Os encontros abrangeram carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. A metodologia utilizada foi pautada pela prática dialógica-reflexiva (FREIRE, 1997), com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes que possibilitaram aos docentes ampla interação e aprofundamento teórico-prático das temáticas sugeridas por eles.

Foram oito encontros com os respectivos temas, selecionados no primeiro encontro, de acordo com as necessidades formativas apresentadas pelos participantes: concepção de educação; identidade docente/história de vida e ensino superior; aspectos gerais da docência universitária; planejamento na educação superior; metodologias ativas e ferramentas de ensino-aprendizagem; técnicas de ensino e recursos didáticos; avaliação em educação superior.

Para este estudo, foram selecionados dados obtidos pelos depoimentos de docentes universitários no módulo relacionado aos saberes docentes. Tivemos como questionamentos: Quais as contribuições das ações formativas para a construção dos saberes docentes dos professores universitários? Quais as principais mudanças nas concepções de prática pedagógica dos professores participantes das ações formativas?

A abordagem de pesquisa foi a qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e como instrumento de produção dos dados foram utilizados questionários respondidos no início e ao fim das ações formativas. Esse instrumento nos possibilitou compreender as principais mudanças nas concepções de prática pedagógica dos professores participantes das ações formativas.

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

Os dados foram categorizados e analisados com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), procedimentos sistemáticos e descrição dos conteúdos

das mensagens que proporcionam o levantamento, categorização e análise dos dados.

FORMAÇÃO CONTÍNUA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Nos últimos anos pudemos observar um crescimento significativo de universidades no Brasil, com iniciativas como o “Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa de Financiamento Estudantil (Fies), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cursos superiores a distância” (BARROS, 2015, p. 2). Nesse cenário de expansão de universidades, diversos recém-mestres e/ou doutores tornaram-se professores universitários, muitos deles por meio de concursos públicos que exigem a participação em uma prova didática, contudo, o requisito principal acaba se resvalando no domínio dos conteúdos específicos e titulações na área.

Esse novo contexto revela uma grande negligência no que concerne ao exercício da profissão docente, pois não basta o domínio dos saberes específicos. Além desses, a docência requer o amálgama dos saberes experienciais, curriculares e pedagógicos (PIMENTA, 2014).

Concernente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) esclarece que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* devem promover a preparação para o exercício do magistério superior, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No entanto, a LDB n. 9394/96 não apresenta nenhuma política voltada para a formação pedagógica dos professores universitários, e também não cita nenhum tipo de ações formativas contínuas ao longo da carreira profissional do docente. Desse modo, não é raro observar que:

A grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando, assim, um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir o conhecimento. É uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tábula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. É uma educação “domesticadora”, “bancária”, segundo Paulo Freire, que “deposita” no aluno informações, dados e fatos, onde o professor é quem detém o saber, a autoridade, que dirige o processo e um modelo a ser seguido. (MORAES, 1996, p. 59).

Diante do exposto, é evidente que a universidade vem enfrentando um grande problema de formação, visto que os novos professores universitários são, em sua maioria, bacharéis, ou seja, não tiveram formação acadêmica que oportunizasse conhecimentos didáticos e pedagógicos. Além disso, muitas vezes aqueles docentes licenciados também consideram que a formação na graduação e pós-graduação não garante os saberes didático-pedagógicos.

Com uma formação muito específica, há aqueles docentes que repetem as ações vivenciadas ao longo de sua experiência enquanto aluno, imitando a prática pedagógica de professores sem, de fato, refletir sobre elas. Tardif (2002, p. 20) afirma que “esse modelo herdado da experiência escolar é muito forte e persiste

através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. [...] São trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 53) também citam que “os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino superior a partir desse tão prolongado período de observação que experimentaram como estudantes ao longo da vida escolar”.

Muitas dessas observações são embasadas em aspectos tradicionais do ensino, em que o aluno é um sujeito passivo e o professor detentor do conhecimento. Vilela (2016, p. 5) enfatiza que essas ações, “quando advindas de uma abordagem tradicional do ensino, se tornam cada vez mais distantes de uma prática inovadora que possa acompanhar as transformações e exigências da sociedade da formação ou do conhecimento”.

A formação inicial não é suficiente e, logo no início da carreira, o professor percebe suas carências formativas. Entretanto, a profissionalização desse docente pode ocorrer por meio de ações formativas contínuas, garantindo a ele um processo educativo bem estruturado, contendo fases e objetivos bem definidos, favorecendo uma reflexão sobre os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência universitária. Sendo assim, os desafios e complexidades impostos pela sociedade atual também demandam uma formação contínua. De acordo com Gatti:

Na contemporaneidade experimentamos um ritmo de diferenciação social, cultural, tecnológica, aparentemente nunca antes experimentado [...] Por outro lado, nossos conhecimentos batem em fronteiras que mostram sua fragilidade. O mundo organizado do conhecimento em suas diferentes áreas – as ciências – vê suas cercas rompidas aqui e ali, com acréscimos de territórios, reorganização de outros, interpenetração de muitos. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. Assiste-se, dentro das áreas do conhecimento hoje mapeadas, à multiplicação de perspectivas e ao confronto de abordagens. [...] o volume e a constante mudança em conhecimentos, áreas de saber e formas de conhecer trazem para os currículos escolares e para a formação dos docentes um grande desafio. (2007, p. 6).

O professor precisa ter ciência de que sua formação nunca estará concluída, ele precisa manter uma postura investigativa e questionadora para fortalecer as suas ações. A universidade deve buscar espaços propícios para a implementação de ações formativas contínuas, com situações que priorizem a troca de saberes e de experiências, e apresentar novas práticas. As ações formativas contínuas garantem aos professores universitários a oportunidade do desenvolvimento profissional em uma perspectiva de coletividade.

É urgente a criação desses espaços de formação contínua, pois a mudança na prática dos professores corrobora com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esse conceito de formação jamais deve ser confundido com conceitos equivocados que são mencionados numa perspectiva técnico-instrumental como treinamento, reciclagem, capacitação, entre outros. De acordo com Imbernón:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse

processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001 p. 48-49).

As ações formativas contínuas são espaços propícios para discussão, trocas de experiências, práticas e vivências que tenham a profissão docente como cerne. O processo de formação contínua se destaca como a importância de se considerar o professor em sua própria formação, em um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada (PIMENTA, 1999). Vale destacar que o processo de profissionalização docente é por nós assumido como o “meio pelo qual uma ocupação procura e adquire um número significativo de atributos do modelo profissional”, conforme explicita Rodrigues (1997, p. 21), assim como pelas expectativas, desejos, aspirações, representações e projeções futuras quanto ao sentido que se atribui à profissão docente (MELO, 2018). Nesse sentido, defende-se o fortalecimento de uma pedagogia universitária

[...] considerada como campo em construção, alinhada à perspectiva de uma ciência da educação superior, capaz de prover elementos teóricos que fundamentem as reflexões sobre os processos educacionais. Deve ter na prática educativa, que se realizada na universidade, seu ponto de partida para pensar e concretizar processos formativos que respondam às necessidades e demandas sociais desse nível da educação. Portanto, a ressignificação epistemológica da pedagogia universitária ocorrerá na medida em que se parta da prática pedagógica dos professores universitários como referência, para superar as contradições a ela inerentes. (MELO, 2018, p. 43).

Sendo assim, o investimento em ações formativas para docentes universitários é uma demanda do contexto atual, e as instituições de ensino superior devem priorizar o fortalecimento de políticas institucionais que priorizem espaços-tempo de reflexões crítico-colaborativas sobre a prática pedagógica, tendo em vista assegurar continuamente os processos de profissionalização docente. Sobretudo, tendo como escopo os compromissos sociais das instituições de educação superior com o desenvolvimento humano de todas as pessoas nela envolvidas.

DIÁLOGO COM OS DADOS

Para Pimenta e Almeida (2011, p. 167) é preciso convidar os professores “a transformar sua prática docente com bases nos pressupostos teórico-práticos da pesquisa-ação, fazendo de sua prática uma ação investigadora”. Isso foi possível por meio das ações formativas propiciadas pela DIFDO, as quais possibilitaram a reflexão de diversas questões relacionadas à prática pedagógica, e principalmente às concepções que orientam essas práticas. No início das ações formativas, os professores foram indagados a respeito de quais saberes consideram necessários para o exercício da docência. Muitos deles não mencionaram os saberes didáticos-pedagógicos como essenciais, fazendo menção apenas aos conhecimentos técnicos, interpessoais, específicos e habilidades para se comunicar com os alunos:

Os conhecimentos técnicos da graduação ministrada e os conhecimentos de relacionamento pessoal (sujeito 10 – questionário);

Acredito que um fator primordial seja o amplo conhecimento da área de ensino, dado que as disciplinas ministradas requerem, por vez, conhecimentos amplos e mais abrangentes do que a linha de pesquisa específica do docente (sujeito 2 – questionário);

Primeiramente, o conhecimento técnico, específico sobre o que se vai ensinar. Depois habilidades em se comunicar de maneira inteligível (sujeito 3 – questionário);

Conhecimento humano e habilidade para lidar com relações humanas. Dedicção e compromisso (sujeito 11 – questionário).

Conforme destacaram os depoimentos acima, vários docentes não apresentaram os conhecimentos didático-pedagógicos como essenciais ao exercício da docência, ou mesmo não reconheciam a importância destes para atuação profissional. Contrário a isso, houve aqueles que mencionaram os conhecimentos específicos, sem desconsiderar os didático-pedagógicos.

Conhecimentos teóricos sobre o assunto, conjuntamente com uma boa oratória e didática (sujeito 1 – questionário);

Conhecimentos teórico-práticos que fundamentam a área de atuação; conhecimentos da área básica que nos preparam para os conhecimentos específicos; conhecimento acerca das relações pessoais com equipe de trabalho e alunos (sujeito 12 – questionário);

Fundamentação teórica, experiência prática na área de atuação didática (sujeito 13 – questionário).

Além do questionário inicial, no fim das ações formativas os professores relataram as mudanças ocorridas em suas práticas pedagógicas, como também mencionaram os diversos desafios ainda presentes. Uma docente participante afirma: “agora, tenho uma melhor percepção do meu papel como docente universitária” (sujeito 1 – questionário).

Quanto ao planejamento do ensino, alguns professores afirmaram:

Passei a organizar as aulas com mais antecedência (sujeito 1 – questionário);

Pude entender que cada aula deve ter início, meio e fim (sujeito 2 – questionário);

Sempre soube da necessidade de planejar a aula, embora tenha praticado pouco. Depois do curso percebi que esta atividade pode beneficiar o trabalho do professor e potencializar o ensino-aprendizagem (sujeito 3 – questionário);

Passei a estabelecer mais objetivos da aula, modifiquei minha visão de planejamento e comecei a aplicar para me organizar e para favorecer o cumprimento de objetivos (sujeito 4 – questionário).

Pelos depoimentos citados é possível compreender que os professores apresentavam dificuldades para planejar suas aulas. Para muitos deles, não havia o entendimento de que planejar a aula pressupõe estabelecer flexibilidade e objetivos a serem cumpridos, assim como destacam Gaeta e Masetto (2013, p. 70), “o planejamento existe exatamente para que possamos adaptá-lo a situações

novas ou imprevistas, sem perdermos nosso rumo ou direcionamento em relação aos objetivos”.

Quanto ao uso de metodologias ativas, alguns docentes mencionaram que a partir das ações formativas tiveram:

Exemplos de metodologias e ferramentas diversas, bem como a compreensão de como empregá-las (sujeito 2 – questionário);

Tive contato com a metodologia que não conhecia, experimentei algumas e já as visualizo como uma maneira muito mais efetiva de construir a aprendizagem (sujeito 5 – questionário);

Tive exemplos de opções tecnológicas como ferramentas de trabalho e opções simples como dinâmicas em grupo (sujeito 6 - questionário);

Ainda não pratiquei, mas pretendo testar algumas delas (sujeito 3 – questionário).

Os depoimentos nos fazem compreender a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Assim como o planejamento das aulas, as metodologias também:

Precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORÁN, 2015, p. 17).

As metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como possibilidades concretas de ressignificar as relações entre sujeito (aprendente) e objeto de aprendizagem, na medida em que esta relação se pauta por interações, por meio de problematizações, mediatizadas pelo contexto em que se insere o conhecimento. Além do mais, para envolver os alunos nas atividades de ensino, é importante estabelecer uma amistosa relação entre professor e aluno. Essa relação influencia na aprendizagem e na formação dos alunos, e não se baseia somente em conteúdos formais, mas em todos os aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Muitos docentes apresentam dificuldades nesse processo, o que de fato pode ser reavaliado a partir de discussões coletivas e reflexão da própria prática. É o que destacam alguns professores participantes das ações formativas:

Percebi que os principais impactos foram na forma que enxergo meus alunos e na minha resistência em permitir uma relação de amizade com eles. Modifiquei o tratamento do aluno tanto em aula, quanto no atendimento, adotando uma identidade de um professor mais acessível aos alunos (sujeito 4 – questionário).

No depoimento do docente fica explícita a dificuldade e resistência em adotar uma identidade de amizade e acessibilidade, o que, por sua vez, dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Cunha destaca que é necessário estabelecer uma boa relação professor-aluno, mas, ao mesmo tempo, menciona que isso não basta. Junto a ela, o domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos são essenciais:

Difícilmente um aluno apontaria um professor como bom ou melhor de um curso, sem que se tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino, ou habilidades para organizar as aulas, além de manter relações positivas. (CUNHA, 2012, p. 149).

A relação professor-aluno constitui uma das faces do processo do “tornar-se docente”, à medida que o professor passa a compreender a importância dessa relação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ter clareza da importância dessa relação significa estar aberto a construí-la, o que abre caminhos para o alcance dos objetivos educacionais.

Outro aspecto relevante é a avaliação, que também foi reavaliada pelos professores participantes das ações formativas.

Organização da avaliação de acordo com o objetivo da questão e de acordo com o instrumento escolhido (prova, exercício, seminário) (sujeito 6 – questionário);

Ampliei minha visão quanto a este aspecto. Estou aplicando avaliação no sentido de valorizar as conquistas obtidas também. Entretanto, estou certa de que é um longo aprendizado (sujeito 7 – questionário);

Para o próximo semestre vou reestruturar as provas em termos de grau de dificuldade e o objetivo que tenho com a questão (reconhecimento, compreensão, análise e julgamento) (sujeito 8 – questionário);

Tivemos boas discussões, mas ainda tenho dificuldade. De qualquer forma, as diversidades de ideias me ajudaram a ver o tema por outra ótica (sujeito 9 – questionário).

Pelos depoimentos mencionados compreendemos que vários professores puderam apreender a respeito dos diversos instrumentos avaliativos, como também os aspectos formativos da avaliação. Entre as experiências destacadas pelos participantes estão a importância de retomar os objetivos de cada atividade e, a partir disso, avaliar todo o processo de formação dos estudantes.

A participação dos professores nas ações formativas oportunizou aos professores um espaço de reflexão, para que eles pudessem reconhecer a necessidade de atentar-se para o processo avaliativo como uma possibilidade de diagnosticar o que foi compreendido pelos estudantes durante as aulas, além de oferecer subsídios para que eles possam tomar decisões a respeito do que irão fazer com os resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar as contribuições de ações formativas para a construção dos saberes docentes dos professores universitários, e também compreender as principais mudanças nas concepções de prática pedagógica dos professores participantes das ações formativas.

Compreendemos que os espaços formativos propiciam a reflexão crítica, por meio da reflexão individual e coletiva dos professores. Além disso, quando os próprios docentes se propõem a participar dessas atividades, há engajamento e aos poucos são construídas relações de confiança entre eles.

Docentes das mais diversas áreas do conhecimento se propõem a trocar experiências, relatando práticas pedagógicas exitosas, e também aquelas que trouxeram diversos desafios. Tudo isso promove a reflexão dos saberes inerentes à profissão, e aos poucos os professores os reconstróem, e também reconstróem a identidade profissional.

A participação dos professores nas ações formativas proporcionou a eles reflexão de desafios que são comuns entre eles, apesar de atuarem em áreas completamente diferentes. Várias foram as modificações em relação à prática pedagógica, a citar o planejamento das aulas, relação com os alunos, uso de metodologias ativas e avaliação da aprendizagem.

Quanto ao planejamento de ensino, os professores puderam reavaliar aspectos primordiais, como os objetivos da aula. No que se refere ao uso de metodologias ativas, os professores apreenderam novos instrumentos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, fazendo do espaço sala de aula uma local de criatividade, questionamento, problematização e análise crítica do conhecimento. Quanto à relação professor-aluno, foi possível reavaliar posturas de autoritarismo. E, no que se refere à avaliação da aprendizagem, esta foi compreendida além da perspectiva somativa, retomando os objetivos do ensino com base em uma visão diagnóstica e formativa sobre ele.

Houve também aqueles professores que enfatizaram a necessidade de dar continuidade à participação nas ações formativas. Isso porque, segundo eles, ainda há dificuldades, dúvidas e questionamentos diversos relacionados à prática pedagógica. O despreparo para o exercício da profissão, ocasionado pela formação verticalizada dos cursos de graduação e pós-graduação, traz insegurança e aflição aos professores que reconhecem a tríade ensino, pesquisa e extensão para atuar na docência universitária.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de políticas públicas com projetos institucionais que proporcionem a reelaboração dos saberes e a profissionalização docente. Espaços como esse fortalecem a identidade docente e promovem mudanças na prática pedagógica dos docentes, as quais refletem consideravelmente na aprendizagem dos alunos, corroborando, assim, para a qualidade das aulas universitárias.

Challenges in the use of inverted classroom in higher education

ABSTRACT

The present study aims to verify the transformations in the pedagogical conceptions of university teachers, while at the same time experiencing the formative actions in the context of a federal public university. The problems related to the lack of scientific knowledge base for the exercise of the profession are widely known and are inserted in the old dilemma: researcher versus teacher. The research was carried out in the following questions: What are the formative contributions for the formation of university teachers' knowledge? What are the main changes in the conceptions of pedagogical practice of the teachers, participants in the formative actions? It is a research of qualitative approach of the research-action type. The data were completed through questionnaires with the participants of continuous training actions. As interpretations was based in the analysis techniques, by Bardin (1977) that permitted to reflection on the professional practices and attitudes of teachers, and this, directly reflects on students' learning. The formative actions corroborated that the teachers participated in the research and could review the pedagogical practices through reflexive dialogues, listening and exchange of experiences. To reinforce the creation of institutional policies for teacher professionalization, with a view to the implementation of a university pedagogy, in an emancipatory perspective, which prioritize dialogic and collaborative.

KEYWORDS: University pedagogy. Formative actions. Pedagogical practices.

Pedagogía Universitaria: contribuciones de acciones formativas para la profesionalización docente

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar posibles transformaciones en las concepciones pedagógicas de profesores universitarios, al vivenciarse acciones formativas en el contexto de una universidad pública federal. Los problemas relacionados con la ausencia de una base científica de conocimientos para el ejercicio de la profesión docente son ampliamente conocidos y se insertan en el antiguo dilema: investigador versus profesor. La encuesta fue orientada por los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las contribuciones de las acciones formativas para la construcción de los saberes docentes de los profesores universitarios? ¿Cuáles son los principales cambios en las concepciones de práctica pedagógica de los profesores, participantes de las acciones formativas? Se trata de una investigación de enfoque cualitativo del tipo de investigación - acción. Los datos fueron obtenidos por medio de cuestionarios con profesores participantes de acciones formativas continuas. Las interpretaciones presentadas fueron referenciadas con base en la técnica Análisis de Contenido de Bardin (1977) la cual nos permitió afirmar que la reflexión teórica-práctica de la docencia, contribuye a la modificación de las concepciones y actitudes profesionales de los profesores, y eso, refleja directamente en el aprendizaje de los alumnos. Las acciones formativas corroboraron para que los docentes participantes de la investigación pudieran revisar y modificar prácticas pedagógicas a través de diálogos reflexivos, escucha e intercambio de experiencias. Reafirmamos la necesidad de consolidar políticas institucionales de profesionalización docente, teniendo en vista la necesidad de fortalecer la Pedagogía Universitaria, pautada en una perspectiva emancipadora, que priorice prácticas dialógicas y colaborativas entre los docentes.

PALABRAS-CLAVE: Pedagogía universitaria. Acciones formativas. Prácticas pedagógicas.

NOTAS

1 O projeto intitulado “Desenvolvimento profissional de professores na educação superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa” foi desenvolvido durante o período de 2013 a 2015, com financiamento do CNPq e FAPEMIG, tendo sido realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

2 As ações formativas foram nomeadas por “Curso” devido a questões burocráticas da própria Universidade, a qual cita a certificação proporcionada aos professores participantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. S. X. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 ago. 2018.

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

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no Ensino Superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

GATTI, B. A. **Discurso de posse na academia paulista de educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Difusão de Ideias, 2007.

GIL, A. C. **Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELO, C. G. Estrutura conceptual da formação de professores. In: **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 1999.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (Orgs.). Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

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

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXII, n. 74, abr. 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta, 1997.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, D. MARCELO GARCIA, C. Cenário de tecnologias e conectividade. In: VAILLANT, D. MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VILELA, N. S. **Docência universitária**: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

Recebido: 20 ago. 2018

Aprovado: 16 out. 2018

DOI: 10.3895/rtr.v2n2.8720

Como citar: VILELA, N. S.; MORAIS, S. J. O.; MELO, G. F. Pedagogia Universitária: contribuições de ações formativas para a profissionalização docente. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 257-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Naiara Sousa Vilela

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

