



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR

DANIELE DE JESUS GOMES MOREIRA

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

RESUMO O presente estudo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa que buscou examinar as necessidades formativas de professores iniciantes, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. A investigação aborda o conceito de necessidades formativas na perspectiva de Rodrigues (2006; 1991; 1993). Os sujeitos colaboradores foram 49 docentes, com até cinco anos de trajetória profissional na instituição. O questionário foi o instrumento de coleta e produção de dados. Os achados sinalizam a necessidade de ações sistemáticas e institucionais, no que tange à formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como demandas da formação. Nessa perspectiva, recomenda-se, a formulação e efetivação de uma política institucional visando o desenvolvimento profissional docente. **Palavras-chave:** Ensino Superior; Professor Iniciante; Necessidades Formativas.

ABSTRACT This study aims to present the results of research that sought to examine the training needs of beginning teachers in the teaching field, with a view to professional development of teachers. The research addresses the concept of training needs in Rodrigues perspective (2006; 1991; 1993). The subjects were employees 49 teachers, with up to five years of professional career in the institution. The questionnaire was the instrument collection and production data. The findings suggest the need for systematic and institutional actions regarding the pedagogical training of teachers, without losing sight of the autonomy, the role and demands of training. In this perspective, it is recommended the formulation and execution of an institutional policy to the professional development of teachers. **Keywords:** higher education; Beginner teacher; Formative needs.

NECESSIDADES FORMTIVAS DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA NO ENSINO

SUPERIOR EIXO: 6. Ensino Superior no Brasil RESUMO O presente estudo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa que buscou examinar as necessidades formativas de professores iniciantes, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. A investigação aborda o conceito de necessidades formativas na perspectiva de Rodrigues (2006; 1991;1993). Os sujeitos colaboradores foram 49 docentes, com até cinco anos de trajetória profissional na instituição. O questionário foi o instrumento de coleta e produção de dados. Os achados sinalizam a necessidade de ações sistemáticas e institucionais, no que tange à formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como demandas da formação. Nessa perspectiva, recomenda-se, a formulação e efetivação de uma política institucional visando o desenvolvimento profissional docente. Palavras-chave: Ensino Superior; Professor Iniciante; Necessidades Formativas. ABSTRACT This study aims to present the results of research that sought to examine the training needs of beginning teachers in the teaching field, with a view to professional development of teachers. The research addresses the concept of training needs in Rodrigues perspective (2006; 1991; 1993). The subjects were employees 49 teachers, with up to five years of professional career in the institution. The questionnaire was the instrument collection and production data. The findings suggest the need for systematic and institutional actions regarding the pedagogical training of teachers, without losing sight of the autonomy, the role and demands of training. In this perspective, it is recommended the formulation and execution of an institutional policy to the professional development of teachers.

Keywords: higher education; Beginner teacher; Formative needs. **DELINEANDO O ESTUDO** A pesquisa desenvolvida no contexto de uma universidade pública da Bahia inclui-se na discussão do ensino superior em tempos de expansão no Brasil, visto que, o ensino superior no Brasil vivencia novos desafios, produzidos por importantes processos de mudança de ordem social, econômica e política, ocorridos nas últimas décadas no contexto mundial, dentre os quais: as mudanças tecnológicas, o aumento exponencial do conhecimento, a globalização (LOUIS, 2009). Esses processos de mudanças incidem sobre toda sociedade e, de forma contundente, provocam novas configurações sobre a compreensão social de aprendizagem, produzindo uma nova relação entre o homem e sua relação com o mundo. Neste contexto, destacamos o processo de expansão de ensino superior, ocorrido na ultima década, o que vem tornando o exercício da docência uma tarefa cada vez mais complexa. Essa configuração confirma a necessidade de debates sobre a formação dos docentes do ensino superior, pois esse cenário de mudanças requer docentes com conhecimentos e práticas atualizadas, domínio de uma área específica mediante a pesquisa, a capacidade de trabalho em equipe, capacidade de reflexão, domínio dos conhecimentos didáticos, o diálogo com outros setores da sociedade, além do trabalho numa perspectiva interdisciplinar. Se

o cenário da educação superior aponta para mudanças, é preciso se pensar em políticas de formação que possibilitem transformações no ensino superior e no fazer docente (MASETTO, 2012). Este contexto requer um novo perfil docente e uma maior preocupação com a formação pedagógica, o que se torna um desafio, pois, como afirma Dias Sobrinho (2009, p.19), os professores “não estão preparados para acompanhar a vertiginosa explosão de conhecimentos em todos os campos, tanto no que diz respeito à produção, quanto ao ensino”. Estamos de acordo que é preciso extrapolar a crença de que basta ao docente acumular conhecimento, pois a realidade requer que esse profissional saiba lidar com a diversidade cultural, com um público mais jovem, sem muito compromisso com sua aprendizagem, imaturo e com dificuldades cognitivas. Com efeito, Rodrigues (2006) chama atenção para a necessidade de uma reavaliação do que se espera do professor, pois, se um dos objetivos da educação superior é ofertar uma educação de qualidade, é necessário, primeiro, dar uma boa formação aos seus docentes. Vale acrescentar, que a docência é um dos pilares da universidade. Assim, é preciso pensar em ações contínuas de formação institucionalizada, com projetos de médio e longo prazo que sejam capazes de impactar na qualidade do ensino ministrado nas instituições de ensino superior, pois a atividade docente requer conhecimentos específicos consolidados por meio de formação. Todavia, a ausência de um programa de desenvolvimento profissional institucionalizado nas universidades, baseado em suas necessidades formativas, é uma lacuna que merece ser questionada. Nesse contexto, constituímos o problema desta pesquisa: Que necessidades os docentes iniciantes da UEFS apontam em relação à sua formação pedagógica?

Esta pesquisa teve como objetivo geral: examinar as necessidades de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Destacamos que estamos entendendo como professor iniciante aquele que tem até cinco anos de carreira na instituição, conforme a perspectiva de Tardif (2012). Assim, a amostra dos colaboradores que responderam ao questionário desta investigação foi constituída de 49 professores iniciantes, distribuídos entre oito departamentos da Universidade campo da investigação. Os professores interlocutores desta investigação, em sua maioria, são professores jovens com idade entre 28 a 35 anos, com tempo de formação entre 1 a 3 anos momento da carreira que é considerado como fase importante, na qual o professor faz uma escolha temporária de sua profissão, sente a necessidade de ser aceito pelo grupo de profissionais do seu *lôcus* de trabalho, tem medos e dúvidas, o que nos leva a defender que um número considerável de professores iniciantes da UEFS encontra-se em uma fase na qual necessita participar de um programa de desenvolvimento profissional considerando suas necessidades formativas. **NECESSIDADES FORMATIVAS: COM A PALAVRA OS PROFESSORES INICIANTE DA UEFS** O termo necessidade é considerado complexo, ambíguo e polissêmico, tal conceito será entendido, neste estudo, com base em Rodrigues (1991; 1993; 2006), para quem a necessidade é “resultante do confronto entre expectativas, desejos e

aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional” (RODRIGUES, 1991, p. 476). Ainda de acordo com Rodrigues (2006, p.15), a necessidade é compreendida como um “fenômeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular”. Assim, as necessidades podem ser individuais e/ou coletivas, originam-se na prática e requerem um resgate da base reflexiva da atuação profissional, o que acarretaria no conhecimento das problemáticas que atravessam a prática docente (RODRIGUES, 2006; CONTRERAS, 2002). É necessário considerar que os próprios docentes devem reconhecer as suas necessidades de formação, afinal, isso pode contribuir para um investimento mais qualificado em seu desenvolvimento profissional. Entretanto, vale destacar que pode acontecer o docente não conseguir identificar e revelar necessidades formativas por conta do desconhecimento a respeito da natureza e das novas exigências educativas. Por isso, concordamos com Marcelo Garcia (2009) quando salienta a necessidade da reflexão da prática docente orientada por perspectivas teóricas. Desenvolvimento profissional é entendido como um processo formativo que acontece no local do trabalho do docente e que possibilita o desenvolvimento de suas competências profissionais, como explicita Carlos Marcelo:

Um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais quanto informais (CARLOS MARCELO, 2009, p.7).

Esse processo formativo “pode ser individual, coletivo e opera através das experiências de qualquer natureza” (VAILLANT e GARCIA, 2009, p. 76) Ou seja, experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente sistematizadas, realizadas para benefício individual ou coletivo” (CHRISTOPHER DAY, 1991). Desse modo, o desenvolvimento profissional tem um caráter contínuo e permite ao professor refletir sobre a prática e sobre suas necessidades profissionais. Assim, o constituir-se professor é um trilhar lento, processual que vai configurando necessidades formativas, as quais são finalizáveis, socialmente construídas e elaboradas por um sujeito em um contexto específico. Além disso, o desenvolvimento profissional, a longo prazo, supera a justaposição e o hiato entre a formação inicial e a formação contínua dos professores, é baseado no construtivismo e também ligado à reforma da instituição, na medida em que contribui para reconstrução da cultura institucional. Pensar o desenvolvimento docente requer, também, um esforço na busca da compreensão da uma identidade

profissional, ou seja, do modo como os professores definem a si mesmos e aos outros e constroem o seu eu profissional. Como afirma Marcelo Garcia (2009), a identidade pode ser um ponto-chave para que notemos nossas necessidades, partindo do pressuposto que o desenvolvimento profissional engloba tanto as necessidades pessoais, quanto as coletivas e as institucionais. Um projeto de desenvolvimento profissional deve considerar as necessidades dos professores e, do mesmo modo, “fornecer ferramentas de reflexão crítica da prática, a partir de novos subsídios teóricos e alternativas que superem as ‘metodologias da superficialidade’ [...] (NÚÑEZ, p. 2)”. As necessidades originam-se da prática, sendo que a reflexão pode se configurar em uma estratégia para o desenvolvimento profissional. Como afirma Marcelo Garcia (2009), qualquer estratégia com vistas à reflexão docente consiste em desenvolver competências metacognitivas que permitam aos sujeitos: conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática pedagógica, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacente. Nesta pesquisa, ao serem questionados sobre as inconsistências na formação profissional para o trabalho como docente no ensino superior, os professores iniciantes apontaram múltiplas dimensões que envolvem os saberes da prática docente. Assim, os depoimentos a seguir tratam mais especificamente da ausência dos saberes didáticos e pedagógicos durante a formação inicial:

Talvez o fato de não ter tido prática de docente na graduação, embora tenha feito estágio de docência na pós graduação (PROFESSOR 08 – DCBIO).

Na minha formação não houve contato com a pedagogia (Professor 24-DEXA). Segundo os professores, durante a graduação, não tiveram contato com a pedagogia, com técnicas de ensino e nem experiências com prática docente. Conforme aparece nos depoimentos dos professores 8 (Bacharel em Enfermagem), 24 (Licenciado em Matemática. A partir do depoimento dos docentes, podemos inferir que as lacunas no que se refere aos saberes didáticos e pedagógicos são resultantes da própria formação inicial, seja pela natureza do próprio curso (a exemplo dos cursos de bacharelado), seja pela ausência de conhecimentos que deveriam ser ofertados, mas não foram a exemplo dos cursos ou de outras atividades formativas realizadas no local de trabalho. O caso do Professor 08 (Bacharel em Enfermagem) que teve

apenas uma disciplina na área pedagógica traz indicativos sobre o papel da Pós-Graduação e da própria instituição na formação do docente do ensino superior. No entanto, como explicita Cunha (2006), as propostas pedagógicas dos cursos de pós-graduação não trazem explicitamente uma identidade docente para o ensino superior, uma vez que muito raramente ofertam disciplinas que tratem dos saberes da docência. Ora, se os docentes não receberam a formação relativa aos saberes pedagógicos durante a formação inicial, como se pode exigir que desenvolvam uma prática centrada na aprendizagem dos estudantes?

Como esperar que atuem na sala de aula como profissionais responsáveis por um ensino inovador, comprometido com a aprendizagem dos estudantes que hoje adentram a universidade com culturas e necessidades diferenciadas dos estudantes provenientes da elite?

Outro professor também apontou inconsistências em sua formação no tocante às técnicas de ensino:

No curso **faltou técnicas de ensino**. Eu fui formada para realizar pesquisa, mas gosto muito de transmitir os conhecimentos que adquiri durante a vida, por isso sou professora, para poder formar, educar e ensinar as novas gerações. Conhecimentos eu tenho, mas acredito que faltam ferramentas para que os alunos possam ler melhor o conteúdo de Química (Professor 23 – DEXA). Esse discurso ratifica uma necessidade formativa do professor do ensino superior: a formação pedagógica e Didática necessária ao exercício da docência. O caso desse docente, formado em Bacharelado das Ciências da Computação e Mestrado na área, retrata uma realidade de muitos docentes que ingressam na docência universitária: uma formação centrada no conhecimento específico e na formação para a pesquisa acadêmica, mas com a ausência de saberes epistemológicos e metodológicos que subsidiem a prática educativa. Isso nos remete a um texto escrito por Celso Antunes: "Mas, ele (não) tem didática". Segundo o referido autor, saber tudo da disciplina não significa saber ensinar. Por isso, estamos chamando atenção para essa questão, pois, como afirma Masetto (2012, p. 32):

Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários quando se fala em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem

como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade. É importante ressaltar que a formação didática e pedagógica não diz respeito apenas às “técnicas de ensino”. Assim, é necessário problematizar a crença de que a Didática fornecerá a técnica necessária para ensinar (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002), bem com a visão que simplifica e reduz a Pedagogia apenas ao seu campo metodológico, posto que ela se constitui como uma ciência norteadora da prática educativa, relacionando-se, portanto, com dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais (PACHANE, 2003). Segundo Libâneo (2002, p. 17), “a pedagogia é a teorização sobre as finalidades e formas de intervenção na prática educativa em um determinado contexto sócio- histórico”. Quanto à Didática, essa pode ser entendida como uma área de conhecimento da pedagogia que estuda o processo de ensino no seu conjunto teórico e prático, articulando objetivos, conteúdos, métodos e formas de planejamento, com o fim de criar uma condição satisfatória de conhecimento e aprendizagem que tenha sentido e significado para os estudantes (LIBÂNEO, 2002). Outra dimensão apontada como inconsistente nesse mesmo contexto de conhecimentos pedagógicos diz respeito aos processos de avaliação da aprendizagem, necessidade formativa que ganha destaque nas declarações dos interlocutores. Os excertos, a seguir, sinalizam que a avaliação ainda se constitui como ponto vulnerável que requer mais reflexões:

Acredito que o grande desafio do professor é **ter critérios justos de avaliação** (PROFESSOR 16 – SAÚDE).

Dentre os aspectos relacionados à minha formação, penso que **as práticas avaliativas ainda é um ponto que avalio ter dificuldade**, pois foi inconsistente durante a minha formação e, principalmente, no que tange ao ensino de línguas. As discussões que envolvem os processos avaliativos de língua estrangeira precisam ser mais aprofundados (PROFESSOR 29 –DLA).

Os depoimentos anteriores explicitam que desenvolver práticas avaliativas, definir instrumentos e critérios justos de avaliação se constituem como lacunas na formação e desafios nas práticas desses docentes; do mesmo modo, revelam uma insatisfação com as práticas que eles já vêm desenvolvendo em sala de aula, o que revela um canal propício para a

participação em atividades formativas de cunho pedagógico. A partir desses relatos, podemos inferir que os professores tratam a avaliação de maneira técnica e instrumental, com um fim em si mesma, e não como um processo global e formativo que envolve aspectos epistemológicos e metodológicos, que subsidiam as concepções e orientam as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Segundo Almeida (2011), a avaliação está inserida em um dado contexto que se relaciona com as práticas de ensino, as quais encontram suas raízes em uma dada concepção epistemológica. Para a autora, não dá para pensar o processo de avaliação da aprendizagem deslocado do contexto (universitário), ou seja, como ele é organizado, como os saberes são mobilizados, como se dá a relação professor-estudante nesse processo. Haja vista que a avaliação permeia toda ação pedagógica, não é possível reduzi-la a um conjunto de técnicas e instrumentos para aferição “quantitativa” da aprendizagem, mas compreendê-la como reflexão da prática no sentido de qualificar a aprendizagem. Para que a avaliação seja pensada por essa lógica formativa, é necessário

Assumir as mudanças de visão sobre o processo de avaliação e construir a mudança de cultura bem como compreender como se faz na prática docente, isso exigirá do professor uma formação pedagógica que não é comum ao professor do ensino superior, mas que lhe compete adquirir para trabalhar com profissionalismo (MASETTO, 2012 p. 38). Outra dimensão apontada pelos professores como inconsistência em sua formação profissional para o trabalho no ensino superior diz respeito às demandas ligadas à escolarização dos “novos” estudantes que têm ingressado na universidade.

Considero inconsistente o conhecimento dos alunos. Há a necessidade de ter acesso aos dados que identifiquem **quem são os novos estudantes.** E, também, encaminhamentos mais próximos sobre a aprendizagem continuada (PROFESSOR 39- DEDU).

A falta de instrumentos de aprendizagem do ensino de Engenharia em nível superior que **se adequem à realidade dos alunos com formação ruim em Matemática, Física e Química que entram no ensino superior** (PROFESSOR 43 - DTEC). As declarações desses docentes demarcam a

necessidade de diagnosticar quem são esses discentes que adentram o ensino superior, suas carências formativas provenientes da escolarização na educação básica, bem como, quais seriam os mecanismos (técnicas de ensino) que poderiam ajudar na aprendizagem desses discentes. Os depoimentos dos docentes participantes da pesquisa nos remetem, ainda, ao processo de democratização do ensino superior por meio do aumento da oferta de vagas nas instituições públicas e particulares e, por consequência, uma acelerada mudança no perfil dos discentes que têm adentrado o ensino superior, como: mulheres, minorias étnicas, famílias de baixa renda e de áreas rurais (UNESCO, 1999), os quais historicamente tiveram negado o direito a uma educação de qualidade. Essa heterogeneidade vem se tornando um grande desafio para os professores, que precisam lidar com uma diversidade social e cultural decorrente de um público cada vez mais heterogêneo e com carências formativas, no que diz respeito à capacidade de leitura, de interpretação de textos conhecimentos básicos de cálculos e autonomia intelectual, frutos de uma educação básica precária. Isso nos leva a refletir que é necessário repensar o papel da escola, da universidade e do professor no sentido de atuar frente às essas demandas com vista a uma formação com qualidade, seja na educação básica, seja no ensino superior. Sendo assim, participar de um programa de desenvolvimento profissional pode fazer com que os docentes tenham ocasião de colocar os problemas que estão enfrentando e de discutir com os pares a melhor maneira de abordar cada situação de grupos de estudantes que venha interferir na interação com os demais colegas, com o próprio docente e com a aprendizagem. No que se refere ao ensino superior e à complexidade que envolve a prática educativa, consideramos que o conhecimento específico da disciplina e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas não podem ser vistos como os únicos requisitos para o desenvolvimento de uma prática educativa eficiente, mesmo porque a docência requer, dos professores, uma sólida formação de um conjunto de saberes que envolvem o contexto educacional, o que nos leva a argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário iniciante numa perspectiva teórica e prática. Ainda na perspectiva de um contexto de discussão acerca da pluralidade de saberes necessários à prática docente, outros professores destacaram, também, os saberes relacionados às TIC's como fragilidade em sua formação:

Acesso pleno às novas tecnologias (PROFESSOR 30 – DLA)

Tecnologias de informação (PROFESSOR 31 – DCHT) Os saberes das TIC's ganham relevância nesse contexto de sociedade global, sendo necessário que o docente vá além da descrição da importância desse saber ou da mera inserção das TIC's na prática educativa, com um fim em si mesma, e avance no sentido de que é necessário a apropriação desse saber e uso em prol do ensino e da aprendizagem. Alguns autores, a exemplo de Nóvoa, já abordam a prática pedagógica em um contexto de tecnologia educacional, o que requer uma nova configuração do processo didático e metodológico para que esse saber possa, de fato, auxiliar na produção de conhecimento em sala de aula (NÓVOA, 2009). **CONSIDERAÇÕES** A presente investigação teve por objetivo examinar as necessidades formativas de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico com vistas ao desenvolvimento profissional. A pesquisa dialogou com as discussões da pedagogia universitária, sendo que as necessidades formativas foram entendidas como um fenômeno subjetivo e social, elaborado por um sujeito particular, situado em um contexto, espaço e tempo singular (RODRIGUES, 2006). Interessou-nos identificar as necessidades formativas individuais e/ou coletivas dos referidos professores no sentido de contribuir com reflexões sobre as práticas e políticas institucionais de formação continuada para professores do ensino superior, especialmente da UEFS. Em se tratando das necessidades formativas, os docentes destacaram inconsistência em sua formação, sobretudo no que se refere aos seguintes aspectos didáticos e pedagógicos: técnicas de ensino, avaliação da aprendizagem, planejamento de ensino, heterogeneidade dos estudantes e uso de novas tecnologias da comunicação e da informação. Essas necessidades que emergem sinalizam que é necessário uma formação docente no ensino superior que articule ensino e pesquisa, incentivo à criticidade e à criatividade; variação entre tempos e espaços para a aprendizagem, superação da dicotomia entre teorias e práticas, domínio de novas tecnologias da comunicação e da informação, a incorporação da dimensão afetiva, o posicionamento político, entre outros fatores que forjam o perfil do professor do ensino superior, o que requer que os docentes iniciantes tenham consciência dos processos e se apropriem continuamente da pluralidade de saberes que envolvem sua

profissão. Nesse contexto, parece que uma conclusão é apropriada: se quisermos a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos estudantes universitários, é necessário que as políticas de desenvolvimento profissional docente prevejam ações formativas contínuas, que possibilitem, a partir de subsídios teóricos, críticas aprofundadas da realidade da educação superior, incluindo a reflexão sobre as bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas que orientam a prática pedagógica. Nesse sentido, a partir dos achados deste estudos sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes faz-se necessário uma investidura institucional no que tange a uma política de desenvolvimento profissional, no sentido de tornar a universidade um espaço de reflexão e de mudanças coletivas. Destarte, é preciso que a universidade tenha iniciativa na criação de estratégias sistematizadas e organizadas de inserção do docente no magistério, na medida em que, diante do cenário apresentado pelos próprios docentes - de uma formação fragilizada, principalmente no campo didático-pedagógico - os professores enfrentam algumas dificuldades na compreensão e desenvolvimento da sua profissão. REFERÊNCIAS

IDA, Lucile Ruth de Menezes. Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre os desafios atuais. In: RO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva Souza; CRUZ, Antonio Roberto Seixas. (Org). Salvador: **BA**, 2011. CONTRERAS, José Domingo. Experiencia, escritura y deliberacion: explorando caminos verdad em La formación didáctica del profesorado. In: El saber de La experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Clacso, 2011. CUNHA, Maria Isabel. A universidade: os políticos e epistemológicos. In: _____. (Org). **Pedagogia universitária: Energias cipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. CRISTHOPHER DAY. **envolvimento profissional de professores: desafios permanentes**. Portugal: Porto. 2001. DIAS INHO, José. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria urdes Pinto (Org.). **Universidade contemporânea**. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: **do das Letras**, 2009. LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de ssor: em busca de novos caminhos**.

nível em:

/

r

docente/edu/libaneo/pdf/ didaticadoprof.pdf

CELO GARCÍA, CARLOS. **Políticas de inserción a La docência de eslabón perdido a puente o dessoro Profissional docente**. In: _____. El profesorado principiante. Inserçon a La

cia. Barcelona: Octaedro, 2009. MARCELO GARCÍA, CARLOS; VAILLANT Denise. ?

rolo profissional docente: cómo se aprende a ensinar?

d: Narcea, 2009. MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor**

rsitário. São Paulo: Summos, 2012. NÓVOA, Antônio. **Professores:** imagens do futuro presente.

a, 2009. PACHANE, Graziela Giust. **A formação de professores para docência universitária no**

I: uma introdução histórica. Aprender. Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da
jista, v. VII, N. 2, p. 26-41, 2009. PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças.

ncia no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise**
ráticas e necessidades de formação. Lisboa, 2006. RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua.

ssidades de Formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores
sino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991. RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua;

/ES, Manuela. **A análise de necessidades formativas na formação de professores.** Portugal:
editora, 1993. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis: Vozes,

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris:
CO, 1998.

nível em:

/

oshumanos.usp.br

<.php

>-a-Educação/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.htm

RÊNCIAS

IDA, Lucile Ruth de Menezes. Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre os desafios atuais. In:
RO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva Souza; CRUZ, Antonio Roberto Seixas. (Org). Salvador:

BA, 2011. CONTRERAS, José Domingo. Experiencia, escritura y deliberacion: explorando caminos
ertad em La formación didáctica del profesorado. In: El saber de La experiencia: narrativa,

igación y formación docente. Buenos Aires: Clacso, 2011. CUNHA, Maria Isabel. A universidade:
ios políticos e epistemológicos. In: _____. (Org). **Pedagogia universitária:** Energias

cipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. CRISTHOPHER DAY.

nvolvimento profissional de professores: desafios permanentes. Portugal: Porto. 2001. DIAS
INHO, José. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria

urdes Pinto (Org.). **Universidade contemporânea.** Políticas do processo de Bolonha. Campinas:
do das Letras, 2009. LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de**

essor: em busca de novos caminhos.

nível em:

/'

r

docente/edu/libaneo/pdf/ didaticadoprof.pdf

CELO GARCÍA, CARLOS. **Políticas de inserción a La docência de eslabón perdido a puente o dessarolo Profissional docente.** In: _____. El profesorado principiante. Inserçon a La icia. Barcelona: Octaedro, 2009. MARCELO GARCÍA, CARLOS; VAILLANT Denise. ?

rolo profesional docente: cómo se aprende a ensinar?

d: Narcea, 2009. MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor rsitário.** São Paulo: Summos, 2012. NÓVOA, Antônio. **Professores:** imagens do futuro presente. a, 2009. PACHANE, Graziela Giust. **A formação de professores para docência universitária no I:** uma introdução histórica. Aprender. Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da jista, v. VII, N. 2, p. 26-41, 2009. PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças. **ncia no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise ráticas e necessidades de formação.** Lisboa, 2006. RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **ssidades de Formação:** contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores isino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991. RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua; /ES, Manuela. **A análise de necessidades formativas na formação de professores.** Portugal: editora, 1993. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis: Vozes, UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris: CO, 1998.

nível em:

/'

oshumanos.usp.br

<.php

-a-Educação/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.htm

estre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS/BA Núcleo de Estudos e isas sobre Pedagogia Universitária -NEPPU/Feira de Santana/BA Email: danimej@gmail.com

lo em: 05/07/2016

lo em: 27/07/2016

responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

de Avaliação: Double Blind Review

:1982-3657