



Recebido em:  
31/07/2017  
Aprovado em:  
01/08/2017  
Editor Respo.: Veleida  
Anahi  
Bernard Charlort  
Método de Avaliação:  
Double Blind Review  
E-ISSN:1982-3657  
Doi:

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

SILVIA LUIZA ALMEIDA CORREIA  
MARIA DE CÁSSIA PASSOS BRANDÃO GONÇALVES  
FÁTIMA REGINA CERQUEIRA LEITE BERALDO

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

### Resumo

Na sociedade atual, vivemos submetidos a uma avalanche de informações, muitas vezes, contraditórias, incompatíveis, o que ocasiona dificuldades para articulá-las e dar-lhes sentido. Assim, um dos objetivos do ensino superior deveria ser uma formação em favor do desenvolvimento de capacidades para articular informações e convertê-las em conhecimento. O impacto das tecnologias informacionais exige novas aprendizagens e, sobretudo, lidar com os conhecimentos de modo flexível, ético, conectando-os entre si, contextualizando-os. A despeito dessa exigência, as investigações sobre as concepções epistemológicas de docentes e estudantes apontam para as dificuldades de ambos em superar visões positivistas que concebem o conhecimento como verdades imutáveis. Partindo desse contexto, apresentamos neste artigo a articulação de resultados parciais de três estudos de doutorado que focam na docência universitária com vistas ao DPD e à formação de profissionais autônomos.

**Palavras-chave:** Docência Universitária, Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), Formação de Profissionais.

### Abstract

In today's society, we are subjected to an avalanche of information, often contradictory and incompatible, which causes difficulties to articulate and understand them. Thus, one of the objectives of higher education should be a training favoring capacity building to articulate information and convert it into knowledge. The impact of information technology requires new learning and, above all, dealing with knowledges in a flexible and ethical way, connecting them to one another, contextualizing them. In spite of this demand, research on the epistemological conceptions of teachers and students points to their difficulties in overcoming positivist visions that conceive knowledge as immutable truths. From this context, we present in this article the articulation of partial results of three doctoral studies that focus on university teaching with a view to PTD and the training of autonomous professionals.

**Keywords:** University Teaching, Professional Teacher Development (PTD), Professional Training.

### 1 Desafios contemporâneos para a docência no ensino superior

A docência é uma prática social que se estabelece na relação entre professor, aluno e conhecimento e está diretamente atrelada aos condicionantes epistemológicos, sociais e psicológicos que constituem o ensino viabilizado pela ação docente. Tais características suscitam reflexões acerca dos desafios que se colocam à docência

contemporânea, sobretudo, em virtude do surgimento de uma nova cultura da aprendizagem decorrente da utilização das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de produção e socialização dinâmica de conhecimentos. Essa dinamicidade exige não somente novas aprendizagens, mas também novas formas de conceber e lidar com o conhecimento.

Nesse contexto, a formação de profissionais deve possibilitar que os estudantes – futuros profissionais desenvolvam a capacidade de aprender, aprender a aprender, produzir e difundir conhecimentos, de modo ético, ao lidar com situações reais da profissão, bem como prepará-los para gestar a informação (POZO, 2016). A docência universitária, portanto, deve configurar-se como um espaço dialético, favorecedor de mudanças nas formas de pensar e fazer docente com vistas a promover o desenvolvimento de competências técnica, metodológica, social e pessoal. Entretanto, é preciso considerar que a docência universitária recebe forte influência da concepção epistemológica da ciência moderna, fundamentada na racionalidade técnica, em que predominam a fragmentação, a reprodução do conhecimento cientificamente acumulado e o distanciamento entre teoria e prática (CUNHA, 2008).

Esses aspectos implicam, por conseguinte, na emergência de novos desafios para a docência universitária contemporânea, tais como superar a concepção de aprendizagem como cópia mecânica de conhecimentos e verdades absolutas; substituir o ensino de caráter transmissivo por um ensino em contexto de pesquisa; caminhar de uma formação profissional tecnicista para uma formação estratégica com base na solução de problemas; investir no desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas de futuros profissionais.

O desafio de superar aprendizagem como cópia pressupõe envolver os estudantes para protagonizarem sua formação ao criar ambientes pedagógicos nos quais eles sejam sujeitos de seu processo formativo. O que, em muitos casos, entre outras tarefas, exige ajudar a superar dificuldades relativas à leitura, aos cálculos matemáticos, ao desenvolvimento de um raciocínio lógico, advindas de uma frágil formação na educação básica. Conhecimentos esses, necessários para que os estudantes universitários possam ser sujeitos do ato de aprender, para aprender a aprender, aprender a pesquisar e usar, de forma adequada, as tecnologias da informação e da comunicação na construção de um pensamento autônomo e crítico-reflexivo.

Além desses desafios, destacamos o perfil, cada vez mais heterogêneo, dos estudantes que ingressam na universidade, em razão das políticas de ampliação do número de vagas no ensino superior. Fato que convoca os docentes universitários a lidarem com estratégias didáticas capazes de mobilizá-los a assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Tarefa que, muitas vezes, torna-se um entrave visto que ambos – docentes e estudantes – necessitam superar a ideia tradicional do professor como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, um dos fatores que tem tornado a docência mais complexa é a necessidade de uma docência centrada no ensino, para uma docência como foco na aprendizagem (MACHADO, 2016), a qual exige dos professores uma ressignificação do seu papel, do papel do estudante, da relação existente entre professor e estudante, estudante e o conhecimento, entre os próprios estudantes, da concepção de avaliação, da compreensão de articulação entre teoria e prática no contexto formativo dentre outros aspectos.

A superação do ensino transmissivo em favor de um com base na pesquisa, vislumbrando desenvolvimento de atitude investigativa, crítica e reflexiva, por parte dos estudantes, é um desafio para o docente do ensino superior. Tradicionalmente, a função hegemônica do ensino tem sido dar a conhecer para que não se possa pensar, a de fazer com que o estudante adquira para não criar, para consumir em lugar de realizar um processo de reflexão (CHAUÍ, 2001). Características de uma formação tipicamente tecnicista, a qual precisa ser ampliada em favor de profissionais estratégicos que saibam utilizar técnicas de forma reflexiva e consciente, o que inclui a seleção da melhor técnica para cada caso, controle de sua execução, avaliação do êxito ou do fracasso de sua utilização. Esse tipo de formação requer compartilhar o controle do processo de aprendizagem entre professor e alunos, a fim de vencer o desafio de ajudá-los a desenvolver competências cognitivas e socioafetivas.

No que tange às competências profissionais, a expertise em pesquisa, o conhecimento e o domínio do conteúdo da disciplina, já não são os únicos requisitos que orientam a atividade do professor universitário. É necessário, ainda, que se inclua uma dimensão socioafetiva na formação de profissionais, as atividades docentes devem ser “alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético” (ISAIA, 2006, p.73).

Todas essas exigências estão relacionadas com o perfil de cidadão e profissional demandado pela sociedade e pelo mundo do trabalho, o qual requer aprender a trabalhar em grupo, de forma colaborativa, pensar interligando saberes, além de adotar uma atitude profissional humanística. Atréadas a essas novas demandas da sala de aula, há outras tarefas a serem enfrentadas pelos docentes universitários tais como: orientação de trabalho de conclusão de curso, orientação de iniciação científica, coordenação de colegiados, comissões etc., que também não se esgotam na dimensão técnica. Ao contrário, essas atividades devem ser orientadas para uma formação crítica e reflexiva dos estudantes e dos próprios professores (ISAIA, 2006).

O enfrentamento de tais desafios passa pela criação de ambientes formativos que oportunizem aos docentes universitários reaprender sobre ensino, aprendizagem, repensar seu papel na relação pedagógica com os estudantes, suas concepções sobre ser professor. A representação do que é ser professor, como adverte Trillo (2000), antecede a própria experiência na docência, com imagens que os estudantes vão construindo de seus professores ao longo do processo de escolarização desde a educação básica, como professor-amigo, professor-obstáculo, professor-inimigo e, mesmo cursando uma licenciatura, muitas vezes, essas imagens não são problematizadas. Ao contrário, de forma implícita, algumas práticas acabam por reforçá-las, o que demanda investimentos na formação para docência.

No entanto, há de se considerar que, historicamente, a docência universitária é marcada pela ausência de uma formação específica. Inicialmente, as pessoas se tornavam professores com base na profissão paralela que exerciam no mundo do trabalho, atualmente, isso tem se modificado em relação a ter experiência na profissão, mas permanece, no que concerne à sua formação. Dito, de outra forma, os docentes universitários aprendem a ser professor com base nas vivências formativas oriundas da trajetória de estudantes e das contribuições da pós-graduação *stricto sensu*.

Apesar de a legislação brasileira preconizar que o contexto da formação para docência universitária é a pós-graduação *stricto sensu*, há uma ausência da preparação pedagógica nesses cursos. Como afirmam Soares e Cunha (2010), os seus objetivos centrais são a formação do pesquisador e a produção de conhecimentos específicos. Além disso, a maioria das instituições não possui uma política de formação, uma ação sistematizada propiciadora da formação pedagógica, do desenvolvimento profissional docente. Logo, cabem as questões: como investir na formação para docência universitária, a fim do enfrentamento dos desafios a ela apresentados. Quais estratégias pedagógicas para o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior

Com o objetivo de apresentar possíveis respostas a essa questão, neste artigo, discutiremos aproximações epistemológicas e metodológicas de três estudos de doutorado, em andamento, em uma universidade brasileira que se configuram como espaços para o desenvolvimento profissional docente, dos sujeitos professores universitários que dela participam, em virtude dos dispositivos de construção e recolha de dados que utilizam. Embora, essas pesquisas, utilizem dispositivos de coleta de dados distintos, ao envolverem de forma efetiva os participantes como colaboradores da pesquisa e refletirem sobre o desenvolvimento profissional de docentes universitários, são em si propiciadoras do DPD de seus colaboradores e pesquisadoras.

## **2 Perspectivas teóricas sobre formação e desenvolvimento profissional docente**

Na atualidade, podemos afirmar que coexistem dois grandes modelos de formação profissional, que se assemelham ao Modelo Hegemônico de Formação (MHF) e ao Modelo Emergente de Formação (MEF), propostos por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Esses definidos pelos autores como modelos de formação de professores, mas que podem ser transpostos para o contexto da formação profissional de forma mais ampla, visto que remetem para conceitos distintos de formação e, também, de desenvolvimento profissional docente (DPD). Assim, na perspectiva do MHF, podemos afirmar que o estudante – futuro profissional é concebido como um reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos por especialistas das áreas científicas e transmitidos pelo docente. Restritos ao saber fazer, aos saberes técnicos, tanto o estudante – futuro profissional, como o docente não são capazes de elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para lidar de forma protagonista e consistente com as demandas reais, mas apenas replicar técnicas pré-concebidas por outrem, de forma acrítica e descontextualizada.

Dessa maneira, o modelo da racionalidade técnica, pressupõe para a formação, treinamento de habilidades; distanciamento da realidade profissional; fragmentação dos conteúdos; dicotomia entre teoria e prática, com o oferecimento do estágio ao final do curso e poucos momentos para aprender na prática real (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). O conceito de formação é entendido em seu sentido comum como “dar forma, modelar algo ou

alguém de acordo com um modelo que presume ser o mais ideal. [...] quem assume o protagonismo da ação de formar” (PASSOS et al., 2006, p.194) é o docente e não o estudante.

A formação, compreendida desse modo, não possibilita que os estudantes – futuros profissionais assumam um compromisso com os propósitos morais, valores que norteiam a profissão, suas crenças e valores não são considerados como objetos de conhecimento. Ademais, como a reflexão não é uma estratégia formativa adotada neste modelo, o futuro profissional “acaba interiorizando de forma não reflexiva os estereótipos e valores vigentes na cultura profissional” (CONTRERAS, 2012, p.113).

Já na ótica do MEF o estudante – futuro profissional é concebido como um sujeito capaz de lidar de forma protagonista, crítico-reflexiva com os desafios da prática de seu campo de atuação. Desse modo, seu perfil profissional pressupõe princípios éticos sólidos, expressos em autênticas vivências de valores; sólida preparação acadêmica e prática; autonomia; amplo conhecimento cultural com real compreensão do seu tempo e do seu contexto. Nessa visão, a formação é concebida como um processo vital e permanente de morfogêneses emergindo das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social (GALVANI, 2002, p. 96). “Os projetos de formação jamais podem ser impostos, sejam eles quais forem, mas propostos como auto, hétero e ecoformação” (MACEDO, 2010, p.53). Trata-se de uma formação, voltada para desenvolver a autonomia profissional e o protagonismo dos estudantes, pautada na autonomização, na responsabilização e na implicação do sujeito que se forma (JOSSO, 2010).

Esse conceito se aproxima e se entrelaça ao conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) compreendido por Day (2001, p. 21), como:

processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com [os estudantes] e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (acréscimo nosso)

Concernente a esse modelo de DPD e de formação profissional inspirada no MEF, a aprendizagem profissional deve ser compreendida numa visão alargada, articulando as dimensões pessoal, profissional e institucional, tendo a experiência e a reflexão como pilares desse processo. A experiência é aqui entendida como algo que nos acontece, da forma como atribuímos, ou não, um sentido a esse acontecimento, como veículo de um saber que forma e modifica a vida das pessoas em sua singularidade, portanto, aquilo que nos atravessa ou nos toca, nos forma e nos modifica (LARROSA BONDÍA, 2002). A reflexão, por sua vez, envolve um olhar retrospectivo e prospectivo, um dobrar-se sobre a experiência, devendo ir além da ação até o nível das crenças e valores, a fim de que o estudante – futuro profissional e o docente possam questionar-se sobre o modo como se posicionam, ética e politicamente, diante de sua atuação (KELCHTERMANS, 2009).

O processo de aprendizagem, nesse contexto de formação e de desenvolvimento profissional docente, abarca a reflexão, tanto dos estudantes – futuros profissionais como dos docentes universitários. Nessa perspectiva, a aprendizagem profissional não pode ser reduzida a uma dimensão meramente intelectual, focada no desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas. Como destaca Damásio (1996), o que caracteriza o ser humano é a articulação entre a emoção e a razão. Aprender é aprender com o cérebro e com todo o corpo, portanto, pressupõe uma aprendizagem integrada que pode ser descrita como:

[...] processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos estruturas e habilidades cognitivas, desenvolvemos novas competências, modificamos nossas atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar. (MORAES; LA TORRE, 2004, p.84)

Assim, esses pressupostos teóricos apontam para a importância de pesquisas que corroborem para a construção de espaços formativos pautados em processos de ensino-aprendizagem que considerem as dimensões cognitiva,

afetivo-emocional, ética, das crenças e valores, política e técnica. Espaços em que pesquisadores, docentes universitários e estudantes – futuros profissionais possam, cooperativamente, constituir-se como produtores de conhecimento ao protagonizarem seu processo de aprendizagem.

### **3 Metodologia como processo de produção de conhecimento científico e desenvolvimento profissional docente**

As três pesquisas de doutorado em andamento são de natureza qualitativa, numa abordagem hermenêutico-fenomenológica-interpretativa (AMADO; FERREIRA, 2014). Assentam-se numa visão holística da realidade – política, social e sociocultural – sem se isolarem de seus contextos institucionais; buscaram a compreensão do fenômeno em estudo, enfatizando a importância dos significados a serem construídos por seus participantes. Suas pretensões não são somente analisar a dimensão objetiva, ligada a aspectos que se encontram conexos com o que os docentes universitários dizem e fazem, mas, sobretudo, compreender as representações voltando-se para o mundo da essência, isto é, para a dimensão subjetiva relacionada à experiência que se manifesta na forma como as ações são vividas, não dependendo tanto do que acontece, como do que é sentido e percebido – significado – pelo próprio sujeito (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2013).

Isso porque, segundo a fenomenologia, é a percepção que funda o ato do conhecimento, é por ela que as coisas do mundo se anunciam ao sujeito, e é por meio da consciência, que a pessoa descobre o contato do seu próprio ser com o ser do mundo. É na “subjetividade corporificada que o homem se torna um ser consciente das coisas, do outro e de si mesmo” (GRAÇAS, 2000, p.29). De acordo com essa abordagem, o desafio é “ir-às coisas mesmas” para, assim, descrever o fenômeno, analisá-lo e interpretá-lo, pois, como ressalta Macedo (2006, p.17), “a essência de que trata a fenomenologia não é idealidade abstrata dada a priori, separada da práxis, ela se mostra no próprio fazer reflexivo”. Dessa forma, é no processo da pesquisa que os sujeitos ao serem provocados a refletirem de modo mais profundo sobre suas trajetórias de vida e profissão, trazem à tona, por meio de suas narrativas, “significados que não haviam sido explorados e novas leituras do presente, as quais desenvolvem a perspectiva de futuro que se constrói” (AMADO; FERREIRA, 2014, p.170).

As narrativas, para além de uma estratégia de investigação, constituem-se como estratégias formativas, por favorecerem aos sujeitos posicionarem-se perante suas concepções, atitudes e conhecimentos e, também, frente ao meio social e coletivo em que se desenvolvem profissionalmente (JOSSO, 2002). O que “se aprendeu e experienciou nas mais diversas circunstâncias da vida dos êxitos aos fracassos, das certezas às dúvidas e aos dilemas, se revela como processo dinamizador de novos percursos e metas de vida” (AMADO; FERREIRA, 2014, p.170). Portanto, compreendem os constructos, os pensamentos e o eu profissional, interpretados pelos próprios sujeitos enquanto narram suas experiências.

Desse modo, o primeiro estudo – Avaliação da aprendizagem e mediação docente na formação inicial de professores é uma pesquisa-ação que adotou o grupo operativo como principal estratégia de construção de dados. O segundo estudo – Desenvolvimento profissional do formador de professor: o potencial da experiência do Pibid, assumiu a entrevista narrativa associada à técnica dos incidentes críticos. O terceiro estudo – Representações sobre docência universitária de professores formadores de profissionais da contabilidade, adotou além da entrevista semiestruturada, as narrativas profissionais como forma de acessar as representações dos docentes universitários.

A aproximação dos objetivos almejados nessas pesquisas aponta para uma superação do modelo de pesquisa academicista em favor de uma lógica em que as experiências de vida e profissão dos docentes universitários sejam o ponto de partida. Não como forma de estabelecer comparações entre o docente e padrões fixos ou lista de competências (conhecimentos, atitudes e habilidades) já definidas pela academia, mas para compreendê-lo na sua singularidade e historicidade. Pesquisas dessa natureza, em programas de mestrado e doutorado, articulada à realidade da profissão e às necessidades dos docentes universitários, ao reconhecerem a importância das teorias pessoais desses docentes na produção de novos conhecimentos poderão promover o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, transformarem-se em mais-valias para suas práticas pedagógicas nos diversos contextos em que desenvolvem a docência na universidade. Nesse sentido, o caminho metodológico das três pesquisas, ao se debruçarem sobre avaliação, ensino-aprendizagem e desenvolvimento profissional docente adotam a experiência e a reflexão como princípios fundantes.

Nessa perspectiva de investigação-formação, a escolha dos instrumentos de produção dos dados visa à valorização dos sentimentos dos sujeitos, em contraposição à lógica aristotélica, subjacente e hegemônica na formação de profissionais, a qual dicotomiza razão e emoção, mente e corpo e, em consequência, aliena os sujeitos, especialmente, de sua dimensão afetivo-emocional. Desse modo, diversas técnicas que apresentem essa mesma natureza podem ser aplicadas, no caso específico dessas três pesquisas, optou-se por utilizar: o grupo operativo, o portfólio e os diários reflexivos, as entrevistas narrativas, os incidentes críticos e as narrativas profissionais.

A técnica de grupo operativo (GO) adotada no contexto de uma pesquisa-ação, no primeiro estudo, refere-se a um conjunto de pessoas, ligadas no tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõem, explícita e implicitamente, a uma tarefa, interagindo em uma rede de papéis com o estabelecimento de vínculos entre si (PICHON-RIVIÈRE, 2012). No processo de realização das tarefas, o GO torna-se um espaço em que as pessoas estabelecem vínculos de intensa reciprocidade, numa relação dialética contínua que modifica os sujeitos.

Sua adoção ajuda a lidar com conflitos, ansiedades, receios em virtude da exposição ao outro, resistências às mudanças, próprios de um processo de pesquisa-ação, além de auxiliar o fluir da interação e da comunicação para fomentar os pensamentos crítico, reflexivo e criativo. Uma parte da tarefa é a reflexão sobre o próprio processo grupal, principalmente, quando se trata de compreender os fatores que inibem alcançar os objetivos grupais. Dessa forma, favorece aprendizagens relacionadas a atitudes psicológicas, dentre elas: trabalho cooperativo, empatia, escuta sensível, disposição para se autoconhecer e rever suas crenças, atitudes, valores e práticas.

Os indicadores que o coordenador de GO utiliza para fazer a leitura do processo grupal são: comunicação, afiliação/pertença, cooperação, tele, aprendizagem e pertinência. A comunicação é um processo que leva em conta as redes de comunicação no grupo, com foco nas possibilidades e entraves. A afiliação e a pertença dizem respeito ao grau de identificação dos membros do grupo entre si e com a tarefa. A cooperação pressupõe ajuda mútua e se dá mediante o desempenho de diferentes papéis e funções. A tele caracteriza a disposição positiva ou negativa dos integrantes do grupo entre si. A aprendizagem está inter-relacionada à comunicação, assim, o grupo necessita compreender seus obstáculos à comunicação a fim de superar os entraves à construção de aprendizagens. A pertinência refere-se à produtividade do grupo, à sua capacidade de focar em seus objetivos. Norteando-se por esses indicadores, o coordenador de grupo operativo indaga e problematiza, estabelecendo algumas articulações entre as falas e os integrantes, sempre direcionando o grupo para a tarefa comum. O desenvolvimento da pesquisa-ação, na ótica dos grupos operativos e da Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière, poderá, também, suscitar outros instrumentos potencializadores do reconhecimento de si como o portfólio e o diário reflexivo.

A entrevista narrativa associada à técnica dos incidentes críticos, que integra o segundo estudo visa possibilitar aos participantes rememorem acontecimentos negativos ou positivos ocorridos em suas histórias de vida pessoal e profissional, considerados por eles como marcantes. Esses episódios, acontecimentos ou situações de conflitos constituem como “pontos de viragem” nas histórias de carreira profissional, ao afetarem a autoimagem, autoestima, motivação, percepção da atividade e das perspectivas futuras dos sujeitos que a vivem (KELCHTERMANS, 1995, p.17).

Nos incidentes críticos, “os factos, situações e experiências são apresentados no seu significado subjetivo (para o sujeito) e organizados num todo significativo em termos pessoais” (KELCHTERMANS, 1995, p.7). Isto é, um incidente só se torna crítico pela maneira como o sujeito olha para uma situação, reflete, interpreta e lhe atribui um significado. Assim, ao possibilitar ao sujeito a tomada de consciência dos aspectos que se encontram implícitos em suas práticas, oportuniza ao pesquisador analisar e compreender (a partir do narrado) o processo de desenvolvimento profissional docente dos colaboradores, nesta pesquisa, docentes universitários.

A entrevista semiestruturada e a narrativa profissional, adotadas no terceiro estudo, visaram à compreensão em profundidade sobre o sentido que os participantes da pesquisa dão às suas práticas, aos acontecimentos com os quais se veem confrontados e que contribuem para a constituição da sua identidade docente. O relato de um dos participantes, ao se referir aos seus sentimentos em relação a sua participação na entrevista, evidencia a importância desse instrumento de recolha de dados como potencializador para a reflexão e, também, viabilizador do processo formativo.

Pensar, refletir sobre essas perguntas me fez voltar aos meus conflitos, problemas, desafios, vivenciados na sala de aula, na universidade. Sei que tenho muito que aprender e

estou aberta para isso. Tenho coragem e boa vontade. Eu não sei como melhorar as minhas práticas docentes, mas ouvir outras experiências, outros professores se posicionando sobre isso vai ajudar. A entrevista me fez ver que tem muita coisa que preciso rever como professora e isso eu pretendo rever. Quem sabe, no Departamento, os professores juntos passem a pensar em discutir essas coisas que você apontou. Tudo isso faz parte do nosso dia a dia. Mas, não falamos sobre isso, não refletimos, não trabalhamos juntos. (Depoimento do participante P1).

No que tange à narrativa profissional, cabe destacar, como afirma Kelchtermans, (1995, p.7), que “o professor constrói activamente as suas experiências de carreira numa estória que é significativa para ele. Também a sua concepção de ensino (ensinar) e de si próprio enquanto professor são significados construídos”. Com o intuito de provocar os sujeitos a realizarem uma reflexão sobre si e a escrita de si, enquanto pessoa e profissional, que assumem a docência universitária como profissão, alguns questionamentos foram estruturados: quais minhas principais características enquanto docente Que experiências profissionais ao longo da minha vida em diferentes contextos (familiar, educacional, profissional etc.) contribuíram para eu ser o docente que eu sou Na minha trajetória formativa na graduação e pós-graduação, como foram vivenciadas/trabalhadas pelos docentes as relações teoria e prática e as relações interpessoais Que relação percebo entre essas vivências enquanto aluno e minha atuação como docente no curso de graduação

A análise desses instrumentos de produção de dados de forma conjunta possibilita uma compreensão mais ampla do fenômeno em estudo – a docência universitária – colocando em evidência a dimensão subjetiva do professor, suas crenças, valores, representações construídas ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional.

Ademais, tal análise reafirma a importância da pesquisa, especialmente, pela adoção de dispositivos de produção de dados que colocam no centro a pessoa, oportunizando formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional, o que envolve, necessariamente, a implicação e a reflexão profunda dos sujeitos.

#### **4 Considerações finais**

Como vencer os desafios que se colocam diante da docência no ensino superior em favor da formação de profissionais éticos, humanistas Como fazer isso sem reconhecer a necessidade da formação do docente do ensino superior O reconhecimento dessa necessidade é um de nossos pressupostos para chegar a possíveis respostas a esses questionamentos por meio de nossos projetos de pesquisa de doutorado como espaços abertos que, segundo Vieira (2015), são de natureza híbrida e fronteiras indefinidas, nos quais se situam a possibilidade de explorar práticas mais humanistas e democráticas.

Esse movimento desafia pesquisadores, docentes universitários e estudantes a constituírem comunidades de aprendizagem a fim de criarem, em diálogo, ações pedagógicas em prol de aprendizagens dos estudantes universitários para que possam se desenvolver como profissionais autônomos. Isso desafia tanto os docentes universitários como os estudantes a superarem a cultura cartesiana que separa razão e emoção, teoria e prática, sujeito e objeto, centrada na especialização, fragmentação, disciplinarização, isolamento, que gera constrangimentos para a construção de projetos cooperativos. Desafia também a criação de uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entrelaçada, de empatia, escuta sensível e colaboração.

Os estudantes – futuros profissionais precisam, portanto, enfrentar proativamente o desafio de serem protagonistas de seu processo de aprendizagem, de conhecerem melhor o campo da profissão, visto que isso interfere, diretamente, no seu perfil do profissional. Contudo, em alguns campos profissionais, há ainda o desafiante caminho a ser percorrido no sentido de potencializar as parcerias entre a universidade e o mundo do trabalho, na intenção da construção de um currículo para formação de profissionais baseado na investigação-ação, que oportunizem aos estudantes agirem como investigadores e não como consumidores de resultados de pesquisas.

Esse currículo pode ser potencializado pela utilização dos dispositivos de pesquisa sobre o qual refletimos neste artigo, sozinhos ou de modos combinados, a fim de trazer, para a formação, a pessoa do estudante, suas teorias e experiências sobre a profissão e suas aprendizagens como objetos de reflexão. Processo reflexivo imprescindível em projetos formativos em prol de profissionais participativos, autônomos, reflexivos. Tais projetos formativos terão mais

êxito se houver uma iniciativa formalizada que proporcione o desenvolvimento profissional docente de professores universitários em uma perspectiva dialógica e interdependente.

## Referências

AMADO, J.; FERREIRA, S. Estudos (auto) biográficas histórias de vida. In: AMADO, J (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação** (pp. 169-184). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CONTRERAS, J. D.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2013.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto, 2001.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, M. de. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

GRAÇAS, E. M. **Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória**, Revista Mineira de Enfermagem, 4, (1/2), 28-33, 2000.

ISAIA, S. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006, p. 65- 86

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KELCHTERMANS, G. **A utilização de biografias na formação de professores**. Aprender, 18, 5 – 20, 1995.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M. A; SIMÃO, A. M. (org.) **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas** (pp. 61-98) Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, 20-28, 2002.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber, 2006.

\_\_\_\_\_. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Álvaro Lima. **Grupo de Reflexão como espaço de desenvolvimento profissional de docentes formadores de professores**. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015.

MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino. **SentirPensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PASSOS, C. L. B. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudo brasileiros. **Revista Quadrante**, XV (1), 193-218, 2006.

PICHON-RIVIÈRE, E. (2012). **O processo grupal**. Tradução Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves. Buenos Aires: São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. [Livro]

POZO, Juan Ignacio. **Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje**. Madrid: Alianza Editorial, 2016.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

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

TRILLO, F. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. In: TRILLO, F. (coord.) **Atitudes e valores no ensino** (pp. 215-258). Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

VIEIRA, I. F. Entre a reprodução e a transformação: a investigação como prática pedagógica na formação de professores. In: FLORES, M.A.; Moreira, M.A.; Oliveira, L.R. **Desafios Curriculares e Pedagógicos na formação de professores** (pp. 107-118) Ramada: Edições Pedagogo, 2015.

() Mestre em Contabilidade, membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores - DUFOP, Professora da Universidade Federal de Sergipe, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Soares, Ex-Bolsista CAPES/ FCT, [slacorreia@hotmail.com](mailto:slacorreia@hotmail.com).

() Mestre em Educação, membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores - DUFOP, Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UNEB, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Soares, Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, [cassiauesb@gmail.com](mailto:cassiauesb@gmail.com).

() Mestre em Educação, membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores - DUFOP, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Soares, Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, [faberaldo64@gmail.com](mailto:faberaldo64@gmail.com).