

## **Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente: uma experiência com professores do ensino superior, a partir da pesquisa sobre a própria prática**

Pedagogical Training and Professor Professional Development: an experience with higher education professors, based on research on their own practice

Formación Pedagógica y Desarrollo Profesional Docente: una experiencia con profesores de educación superior, a partir de investigaciones sobre su propia práctica

Amanda Rezende Costa Xavier 

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil  
[arezendexavier@hotmail.com](mailto:arezendexavier@hotmail.com)

Maria Isabel da Cunha 

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil  
[cunhami@uol.com.br](mailto:cunhami@uol.com.br)

Carolina Del Roveri 

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil  
[carolina.roveri@unifal-mg.edu.br](mailto:carolina.roveri@unifal-mg.edu.br)

Daniel Juliano Pamplona da Silva 

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil  
[daniel.silva@unifal-mg.edu.br](mailto:daniel.silva@unifal-mg.edu.br)

Giselle Patrícia Sancinetti 

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil  
[giselle.sancinetti@unifal-mg.edu.br](mailto:giselle.sancinetti@unifal-mg.edu.br)

*Recebido em 05 de junho de 2023*

*Aprovado em 12 de junho de 2023*

*Publicado em 09 de abril de 2024*

### **RESUMO**

Este artigo apresenta uma experiência de formação pedagógica docente orientada pela pesquisa da própria prática, um processo formativo-metodológico que se estabelece pelo trabalho com narrativas de construção/desconstrução das próprias experiências docentes, sob uma autoanálise reflexiva. Caracteriza-se como instrumento formativo que vem sendo utilizado por pesquisadores do campo da

formação de professores em razão de sua importância para o desenvolvimento profissional docente. A partir de uma base teórica que integra estudiosos do campo pedagógico, especialmente relacionada à docência do ensino superior, e da contribuição qualitativa de depoimentos de professores participantes da formação, o artigo situa tal experiência de formação pedagógica como um processo formativo coletivo que busca fomentar a construção de um espaço de aprendizagem da docência, permanente e intencional. Esse processo formativo busca a transformação da prática pedagógica docente, de modo a impactar o ensino desenvolvido com os estudantes, a partir da possibilidade de (re)interpretação e (re)análise das decisões pedagógicas, além de valorizar a afirmação da profissionalidade docente. Essa afirmação é possível porque os depoimentos evidenciam que os professores vão constituindo sua profissionalidade ao longo do processo formativo, alicerçados na confiança que o espaço formativo lhes proporciona.

**Palavras-chave:** Formação Pedagógica Docente; Pedagogia Universitária; Desenvolvimento Profissional Docente.

## ABSTRACT

This paper presents an experience of teacher's pedagogical training guided by research into one's own practice, a formative-methodological process that is established by working with narratives of construction/deconstruction of one's own teaching experiences, under a reflective self-analysis. It is characterized as a training tool that has been used by researchers in the field of teacher training due to its importance for the professional development of teachers. Based on a theoretical basis that integrates scholars from the pedagogical field, especially related to teaching in higher education, and on the qualitative contribution of testimonials from teachers participating in the training, the article situates this experience of pedagogical training as a collective training process that seeks to foster the construction of a permanent and intentional teaching learning space. This formative process seeks to transform the teaching pedagogical practice, in order to impact the teaching developed with the students, based on the possibility of (re)interpretation and (re)analysis of the pedagogical decisions, in addition to valuing the affirmation of teaching professionalism. This statement is possible because the testimonies show that teachers build their professionalism throughout the training process, based on the confidence that the training space gives them.

**Keywords:** Professor Pedagogical Training; University Pedagogy; Professor Professional Development.

## RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia de formación pedagógica docente guiada por la investigación de la propia práctica, proceso formativo-metodológico que se establece a partir del trabajo con narrativas de construcción/deconstrucción de las propias experiencias docentes, bajo un autoanálisis reflexivo. Se caracteriza por ser una herramienta de formación que ha sido utilizada por investigadores en el campo de la formación docente debido a su importancia para el desarrollo profesional de los docentes. A partir de una base teórica que integra a estudiosos del campo pedagógico, especialmente relacionado con la docencia en la educación superior, y del aporte cualitativo de testimonios de docentes participantes de la formación, el artículo sitúa esta experiencia de formación pedagógica como un proceso formativo colectivo que busca propiciar la construcción de un espacio de enseñanza aprendizaje permanente e intencional. Este proceso formativo busca transformar la práctica pedagógica docente, con el fin de impactar la enseñanza desarrollada con los estudiantes, a partir de la posibilidad de (re)interpretación y (re)análisis de las decisiones pedagógicas, además de valorar la afirmación de la profesionalidad docente. Esta afirmación es posible porque los testimonios muestran que los docentes construyen su profesionalidad a lo largo del proceso de formación, a partir de la confianza que les brinda el espacio de formación.

**Palabras clave:** Formación Pedagógica Docente; Pedagogía Universitaria; Profesor Desarrollo Profesional.

## Introdução

Temos assumido a formação pedagógica como um processo integrante do desenvolvimento profissional docente, situada, enquanto processo, sob uma concepção que constitui a profissionalização para a docência (XAVIER, 2019). Nessa lógica, a formação, como componente do desenvolvimento profissional docente, se conceitua como *bildung*, expressão que designa um “processo da cultura, da formação [...] formação cultural” (SUAREZ, 2005, p. 192), isto é, tem “uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo.” (BERMAN, 1984, p. 142)

Cabe, portanto, clarificar o sentido que atribuímos ao termo pedagógico, presente nesse estudo. Este refere-se à compreensão das interações humanas em relação ao caráter mediador do ensino e suas ações e práticas. O pedagógico reside nos fenômenos da ação docente e do exercício dessa ação, ou seja, é uma

condição sócio-político-cultural da ação empreendida no exercício docente, que expressa um ideário pedagógico e implica o trabalho docente no processo dos diálogos existentes e possíveis (Leite e Ramos, 2009).

Assim assumida, a formação docente, enquanto componente do desenvolvimento profissional, revela um processo caracterizado por uma cultura institucional e profissional que, por isso mesmo, não pode ser identificada, analisada ou desenvolvida a partir de uma concepção individual de cada docente, mas, primariamente, deve ser percebida como um processo coletivo, de responsabilidade compartilhada entre a instituição e o conjunto dos docentes. Tem-se, portanto, na formação pedagógica, uma compreensão epistemológica da docência como função social orientada para um determinado fim sociopolítico do ato educativo (CUNHA, 2007, 2016; IMBERNÓN, 2006; MARCELOGARCIA, 1999).

É mister esclarecer, contudo, que o sentido do termo 'individual' não se confunde com a dimensão 'pessoal' de cada docente; a literatura (HARGREAVES, 1998; MARCELO GARCIA, 1999; DAY, 2001) revela que o desenvolvimento profissional inclui múltiplas dimensões, dentre as quais está a dimensão pessoal, ou seja, o professor pessoa está e influencia o professor profissional. O sentido de individualidade, por sua vez, não se confunde com essa dimensão do pessoal, porque refere-se ao isolamento quanto a um processo de formação em curso. Assim, indicia-se que uma formação no sentido pedagógico dá-se no coletivo e não no individual, e, neste coletivo, residem as múltiplas dimensões do desenvolvimento profissional (XAVIER, AZEVEDO, 2020; XAVIER, LEITE, 2020).

Shor e Freire (1986) conferem à prática pedagógica um caráter dialógico, que é indispensável à práxis. Para os autores, práxis é uma ação formativa intencionalmente transformadora que se orienta pela dialética, revelando uma compreensão de ciência e de mundo. Por meio dela busca-se a superação da concepção de conhecimento como produção estática e imutável, superação esta que permite encontrar e valorizar outros modos de ensinar e de aprender. Para Sacristán (1992; 1999), a prática pedagógica compreende as ações conscientes dos docentes, que conferem sentido ao processo educativo, representando a expressão do ofício dos professores. A prática pedagógica se orienta por uma ação didática de

mediação do humano e se refere “a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de se concretizar processos pedagógicos.” (FRANCO, 2016, p. 536) Assim, os processos pedagógicos, por sua vez, ultrapassam a racionalidade técnica da ciência moderna que os determina como transmissão de conhecimentos e como teoria da instrução (SOUSA SANTOS, 2008), para, a partir de uma “epistemologia crítico-emancipatória” (FRANCO, 2016, p. 537), configurar-se nas práticas de mediação que organizam e potencializam as intencionalidades definidas no projeto pedagógico, isto é, no projeto educativo. O sentido de práxis, portanto, configura-se na intencionalidade que orienta a ação pedagógica, revelando uma intervenção planejada que visa a transformação da realidade social.

Assumir uma epistemologia crítico-emancipatória, que revela uma compreensão de pedagogia como prática social, pressupõe que a prática pedagógica se dê pela ruptura com as ideias de normatização, de treinamento e com a linearidade da ação, em favor de uma postura crítica, transformadora e dialética (enquanto práxis). Desse modo sustentam-se as práticas docentes que, orientadas para a humanização e para a formação dos sujeitos, são conscientes de seu papel de transformação da realidade sócio-histórica. (FRANCO, 2016)

Alarcão (2001) classifica as práticas docentes em três paradigmas: tradicional, pós-moderno e emergente. No primeiro grupo, concentram-se as práticas relacionadas a um processo de transmissão do conhecimento, em que no centro do processo está o professor que passa os conteúdos programados, na lógica dos “modelos racionalistas” (p. 98). No grupo pós-moderno, definido pela autora como “de transição” (p. 98), a lógica migra de uma epistemologia de transmissão para a construção dos conhecimentos, ou seja, “ensinar a pensar, a refletir, a descobrir o mundo, passa a ser a máxima das ações docentes.” (p. 98) No paradigma emergente, o professor assume o papel de educador que mobiliza conhecimentos e habilidades, e oportuniza atividades de aprendizagem com alto valor formativo, por meio de ações que concretizam uma transposição didática.

Evidencia-se, assim, que nem todas as práticas docentes são práticas pedagógicas. “Há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que

desconsidera a construção do humano.” (FRANCO, 2016, p. 535-536) Somente pode se afirmar que uma prática é pedagógica quando houver intencionalidades pedagógicas construídas coletivamente, que formem a base de um projeto político-pedagógico, que deve ser permanente e conscientemente refletido e analisado. O lugar da prática articulada ao sentido do pedagógico antes referido constitui, portanto, um espaço propício para o desenvolvimento profissional dos professores e para a consolidação de sua profissionalidade.

## **Prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente**

O desenvolvimento profissional dos professores está intimamente relacionado à ideia de profissionalização. Profissionalização é um conceito que se refere aos “modos de identificação e reconhecimento social da profissão de professor, tendo como substrato a história social e cultural na qual se desenvolve a vida profissional” (CUNHA et al. 2021, p. 331). A profissionalização remete à ideia de profissão, uma realidade dinâmica organizada por um coletivo que visa construir socialmente uma identidade a partir de sua autoridade para a execução de tarefas, assente no domínio do campo necessário à sua realização. Remete, assim, ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, referendado por valores e crenças que orientam os modos de ação específicos dos professores. Esse conjunto consagra sua competência com compromisso ético-político no desenvolvimento de um trabalho pedagógico autônomo e criativo. Entretanto, apesar do caráter autônomo conferido à profissão docente, envolve decisões e movimentos coletivos relativos a um repertório próprio da profissão.

Nesse contexto, caracteriza-se a profissionalidade como um conjunto situado de conhecimentos e capacidades que se desenvolve e se ressignifica, contínua e progressivamente, na trajetória da profissão docente. Profissionalidade é a “capacidade de mobilizar saberes, competências e valores profissionais no próprio exercício da profissão” (D’ÁVILA, 2012, p. 22). É a afirmação do específico na ação docente; na definição de Morosini (2006, p. 396), um “conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores necessários ao exercício da profissão



de professor.” Refere-se ao conjunto de elementos que compõe a profissão, incluindo o compromisso com o ensino, os modos de organização pedagógica, a herança histórica da profissão docente, a autonomia intelectual e o reconhecimento da profissão vinculado a um momento histórico-social, que, por essa razão, o mantém em constante provisoriedade. A profissionalidade se dá no sentido de permitir reconhecer a especificidade da profissão no espaço de seu exercício, pois os professores são agentes sociais que geram o processo de ensino com vistas à aprendizagem (SACRISTÁN, 1999; MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006; HOYLE, 2012).

Essa dinâmica, que requer um compromisso com um processo de permanente aperfeiçoamento na profissão, está diretamente relacionada à aquisição de saberes docentes que sustentam e orientam as tomadas cotidianas de decisões pedagógicas. É também atingida pelas condições de trabalho e pela cultura institucional do espaço de atuação. Tais condições, quando insuficientes, não inviabilizam somente a dimensão profissional, pela não oferta de estrutura, salários, estratégias de desenvolvimento profissional, carga horária etc. adequadas, mas também a pessoal, impactando o reconhecimento e a valorização social conferidos à profissão. Para muitos autores, essa realidade também fragiliza a constituição da docência enquanto profissão (SACRISTÁN, 1992; HARGREAVES, 1998; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, LESSARD, 2009; CUNHA et al. 2021).

Cunha (2004, p. 531) alerta que “o sentido da profissionalidade não é arbitrário, pois sempre revela e contém formas de controle e poder ou, dito de outra forma, de regulação. No caso da educação essas formas se materializam na prática pedagógica”. Então, a profissionalidade “não só descreve o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Favorecendo uma relação com a classificação proposta por Alarcão (2001) acerca das práticas docentes, Contreras (2002, p. 192) apresenta três dimensões da profissionalidade: “a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional”, as quais classificam o trabalhador docente, respectivamente, como professor especialista técnico, professor reflexivo e professor

intelectual crítico. Essa perspectiva salienta que a profissionalidade docente envolve os valores e a qualidade das práticas, assumidas em estrita relação com as concepções que as fundamentam, exigindo, portanto, um processo de permanente aprendizagem, a partir de uma rede de interações e mediações. Nesse quadro, de fato, o processo de formação se reveste de intensa responsabilidade, porque “não é possível separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores” (CUNHA, 2004, p. 526).

Para se compreender o campo e a epistemologia da prática, e, portanto, assumir um processo de aprendizagem da docência que conduza à profissionalidade dos professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional, é importante oferecer aos professores

uma formação centrada em suas representações e em suas práticas, *para* desenvolver sua capacidade de analisar, de compreender a lógica de seus processos de ensino, de mostrar os limites para que possam adotar novas práticas favoráveis à aprendizagem e, assim, de levá-los a construir um julgamento profissional a respeito de si mesmos (ALTET, 2017, p. 1221, *grifo nosso*).

Pensar sobre a prática e sobre como ela está implicada na construção da profissionalidade docente relaciona-se a um processo de produção de espaços de aprendizagem da docência que não pressupõem neutralidade (CUNHA, 2004). Por essa razão, os espaços de formação devem reconhecer e se constituir sob a premissa de que “o lugar da formação é o lugar da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7), implicando, por consequência, a valorização, no espaço da formação, dos papéis singulares desempenhados por cada ator do processo: “Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente” (op.cit., p. 14), de modo que se privilegie o sentido do coletivo na construção da profissão docente e que se reflitem nas práticas pedagógicas dos professores.



## **A pesquisa sobre a prática como instrumento de formação pedagógica e desenvolvimento profissional docente**

No campo da formação de professores, a pesquisa sobre a própria prática tem sido situada como um importante instrumento de desenvolvimento profissional docente (CUNHA, 1998; MARCELO GARCIA, 1999; ALTET, 2017; DAY, 2001; SOARES; CUNHA, 2010). Refere-se a um modelo que concebe o professor como um profissional que, ao investigar a sua própria prática e refletir sobre ela, realiza um processo formativo comprometido com a transformação e com a afirmação da sua profissionalidade. Articula teoria e prática em uma “reflexão epistemológica da prática” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 32), reconhecendo as necessidades no contexto da atuação.

Debruçados na análise e reflexão sobre o que fazem, ou seja, sobre suas práticas, os professores têm a possibilidade de, não somente desenvolver uma melhor compreensão de si próprios enquanto profissionais docentes, mas, principalmente, desenvolver a oportunidade de identificarem as condições e variáveis presentes no processo de ensino e aprendizagem. Comprometidos com a função social contida na prática pedagógica, têm a oportunidade de identificar as efetivas condições em que se dá o seu trabalho, incluindo aí o contexto social e político, cognitivo e cultural que o abriga. A partir dessa análise, pode aperfeiçoar as estratégias de formação dos estudantes refletidas em seu próprio desenvolvimento profissional: “Nesta perspectiva, ensinar é mais do que um ofício. É uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre prática e os valores são tratados como problemas” (DAY, 2001, p. 48).

Ainda que toda pesquisa envolva um exercício de análise e interpretação, esse movimento de pesquisar a própria prática exige a capacidade de refletir sistematicamente sobre a docência. A reflexão, nesse contexto, é compreendida nos limites sinalizados por Zeichner (2008), isto é, trata-se de um exercício que envolve os docentes, coletivamente, na análise de suas práticas, buscando construir conhecimentos que sustentem suas decisões pedagógicas, numa perspectiva emancipatória. O exercício da reflexão não é, portanto, um movimento de

condicionamento e subserviência dos professores em função de teorias e paradigmas que servem a uma racionalidade técnica, mas, sim, um trabalho coletivo de pares que se aprimoram para atingir determinados objetivos educacionais. Um exercício que reconhece que a aprendizagem da docência é um processo permanente no qual os professores têm saberes que devem ser mobilizados para construir novos conhecimentos sobre suas experiências e suas práticas de ensino. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1996; COCHRAN-SMITH, 2012; HOYLE, 2012)

### **Formação pedagógica pela pesquisa sobre a própria prática: uma experiência com professores do ensino superior**

Ancorado nesse arcabouço teórico, um projeto de formação pedagógica denominado ValorizAção da Docência foi desenvolvido, ao longo do ano de 2021, no contexto de um programa institucional de desenvolvimento profissional docente, em uma universidade federal do sul do estado de Minas Gerais.

Foram convidados a participar do projeto-piloto cinco professores, de diferentes áreas de formação: Geologia, Física, Engenharia Química, Biotecnologia e Controle e Automação. O convite foi feito pela assessoria pedagógica da universidade, reconhecendo práticas que evidenciavam uma tentativa de transformação metodológica da aula ou da comunicação com os estudantes. Entretanto, dadas as diferentes circunstâncias, o projeto contou com a participação de três dos docentes, das áreas de Engenharia Química, Física e Geologia.

Quando do desenvolvimento do projeto-piloto, os participantes tinham entre 11 e 15 anos de experiência, todos com doutorado em suas áreas de formação inicial. Um deles, portador do título de licenciado, teve formação pedagógica para a docência da educação básica, enquanto outros dois não tiveram nenhuma preparação para a docência ao longo de suas formações iniciais. Entretanto, relataram que investem na formação em serviço para compensar essa lacuna. Embora um dos docentes tenha a formação inicial em licenciatura, os três participantes não se consideravam seguros para conduzir qualquer adaptação ou transformação metodológica nas disciplinas que ministravam e consideraram

altamente relevante a contribuição do programa de formação institucional para seu desenvolvimento profissional na docência. Um deles narrou que

no ensino superior continuei o meu processo de formação nos PRODOCs. Neste tive algumas resistências iniciais por acreditar que estava pronto e tinha um método que funcionava. Talvez até funcionasse mesmo, mas talvez eu não contasse com as mudanças pelas quais passaria o mundo, as sociedades, as pessoas, eu mesmo. Dentro do processo atual de formação docente continuada, a pandemia tem forçado a novos rumos. Talvez eu nunca tenha me sentido tão pronto. Pronto para que? Para aprender, principalmente aprender a ensinar. A cada dia, a cada mudança, a cada novo conjunto de "novos eus com novos outros" (Professor 1, Projeto Valorização da Docência, 2021).

Para a realização do projeto foi estabelecido um contrato didático no qual se apresentou a proposta de ação, os objetivos e as posturas esperadas de cada membro participante. O grupo se reuniria em encontros periódicos, por um determinado tempo específico, para partilharem suas experiências na aula do ensino de graduação, explorando suas práticas e buscando teorizá-las. A mediação ficaria a cargo da assessora pedagógica da instituição, que fomentaria as discussões a partir de questões problematizadoras relativas às experiências partilhadas e aos dilemas apresentados, assim como as condições do ensino, da aprendizagem, da cultura, dos contextos institucionais e do perfil discente. Essas questões, dentre tantas outras, se mostrariam passíveis de representarem variáveis no cotidiano da docência do ensino superior; fomentariam, ainda, a leitura no campo pedagógico, condição distante do cotidiano da maioria dos professores do ensino superior, que têm historicamente reconhecida sua legitimidade na docência em razão da especialização de sua área específica de conhecimento. Esse processo envolvendo discussões e estudos refletiria, portanto, o necessário investimento docente no processo, em um movimento coletivo e contextualizado no âmbito das múltiplas dimensões da prática pedagógica dos professores.

A experiência foi posta em prática e, a partir desses encontros, em que o assessor pedagógico promoveu reflexões entre e com os professores, houve a produção de narrativas sobre suas experiências. Esses textos foram trocados entre os pares participantes do projeto para uma análise e interpretação colaborativa, em

que os próprios professores, tendo como referência o investimento em leituras do campo pedagógico e discussões prévias em grupo, pudessem apoiar a evolução de cada escrita. Tais análise e interpretação tiveram como objetivo a tomada de consciência sobre as práticas, numa reflexão que se constituiu como ação complexa de olhar para si enquanto profissional do ensino. Revelaram, então, valores, crenças, conhecimentos, condições de trabalho e relações pedagógicas estabelecidas com os estudantes. A transformação de suas práticas, diante dessa tomada de consciência, representou uma ruptura com práticas hegemônicas que limitavam diferentes compreensões epistemológicas. Permitiram que iniciativas transformadoras (da própria condição profissional e da formação destinada aos estudantes, enquanto sujeitos ativos do processo formativo) ganhassem evidência e fundamentação teórica, isto é, os professores passaram a ter condições de justificar e sustentar suas escolhas pedagógicas, saindo da intuição e espontaneísmo para uma prática pedagógica conscientemente fundamentada. Todo esse conjunto de ações procurou alicerçar a confiança mútua entre os pares, assim como a disposição para a alteridade, provocando um atravessamento crítico numa perspectiva construtiva.

Essas narrativas, posteriormente, constituíram relatos de experiências, inclusive com potencial de publicação, atendendo à condição da carreira docente que valoriza a contínua produção científica. Com essa abertura, portanto, também no projeto os professores tiveram a oportunidade de teorizar sua prática, num movimento que lhes conferiu a tomada de consciência e estimulou a compreensão epistemológica da sua prática.

A dinâmica foi seguida pelo grupo, composto então por um assessor pedagógico e três docentes. As reflexões produzidas pelo grupo foram orientadas pela intencionalidade prevista, estimulando a tomada de consciência sobre a realidade das práticas desenvolvidas nas aulas. Buscamos intencionalmente provocar uma significativa transformação da pedagogia no ensino superior (VIEIRA, 2014), propondo o cotejamento das práticas com as metodologias adotadas, sustentadas em referenciais teóricos que aportam os conceitos de prática e de inovação pedagógica.

O conceito de inovação pedagógica foi tomado a partir do constructo teórico (CUNHA, 2006; 2015; CUNHA e LUCARELLI, 2013; 2014) que a compreende como ruptura paradigmática com a forma tradicional de ensinar e de aprender, assumida na ação intencional e consciente que se distancia de práticas habituais transmissivas, reconhecendo novas formas de produção do conhecimento. Caracteriza a inovação pedagógica: a gestão participativa, por meio da valorização dos atores do processo pedagógico como sujeitos protagônicos da aprendizagem; a reconfiguração de saberes, que anula dualidades como o dilema entre o saber científico e o popular, entre a ciência e a cultura, entre a educação e o trabalho; a reorganização teoria-prática, que rompe precedências e permite apropriação do conhecimento via reflexão; e perspectiva orgânica do processo pedagógico, que significa a integralidade entre concepção, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar e de aprender.

Ainda que os professores tivessem pouca clareza da teoria que suporta suas práticas, refletiram sobre elas e sobre as características ora referida de inovação. A intenção foi ajudá-los a percebê-los no seu fazer docente, aproximando-se da práxis que transformavam as aulas, a comunicação, o desempenho e, conseqüentemente, a formação dos estudantes. O processo de humanização da aula e o reconhecimento da voz e do papel dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem foram destacados pelos participantes. Essa análise concretizou-se em um passo significativo para acionar transformações na sua docência, enquanto exercício pouco vivenciado por eles.

À medida que as discussões avançavam, foi necessária a adoção de alguns indicadores que favorecessem a sistematização da escrita das narrativas sobre suas práticas. Essa adoção se fez necessária porque os professores relataram que, mesmo estando altamente engajados no projeto, a distância da escrita proposta com a pesquisa científica à qual estavam acostumados, relacionada com suas áreas de conhecimento específicas e pautadas na racionalidade técnica, provocava uma intensa dificuldade de concretizar a produção da narrativa. Assim, assumiram-se indicadores propostos por Miranda (2018), construídos a partir da

lógica de transformação profunda da pedagogia na universidade defendida por Vieira (2014).

**Quadro 1 – Indicadores para a escrita de narrativas sobre a própria prática**

DIMENSÃO	INDICADORES	
Natureza da Prática	Motivação	Quais as motivações para a mudança da sua prática?
	Objetivos	Qual o propósito a ser atingido com a mudança da prática?
	Pressupostos teóricos	Quais as concepções que orientam a prática?
	Caracterização	Quais características de uma prática inovadora?
Repercussão discente	Aprendizagem dos estudantes	Quais os efeitos na formação? Quais os efeitos socioemocionais?
Repercussão docente	Aprendizagem dos professores	Qual efeito no seu desenvolvimento profissional? Que mudanças na sua prática, no seu modo de relacionamento pedagógico com os estudantes? Que mudanças de crenças e de atitudes?

**Fonte:** Miranda (2018, p. 64-65)

Com a sistematização dos indicadores, ao mesmo tempo que os professores avançaram nas leituras de temas pedagógicos conectados com suas práticas, selecionados pelo assessor pedagógico, avançaram ainda na escrita de suas narrativas. Nesse exercício de ler e narrar, buscavam refletir suas práticas e sinalizar como todo o processo de transformação metodológica de suas unidades curriculares também estava transformando suas percepções enquanto docentes.

Os depoimentos dos três professores favoreceram a compreensão de que o programa de desenvolvimento profissional institucional contribuiu para a transformação das práticas que vivenciavam. O conjunto da formação pedagógica desenvolvida os inseriu em discussões pedagógicas antes pouco consideradas, e os mobilizou a olhar para si mesmos e buscar melhorar suas práticas. Nesse processo, contemplaram as expectativas e as necessidades formativas dos estudantes, permitindo-lhes ocupar um lugar protagonista nas suas aprendizagens.



O projeto-piloto resultou em publicações dos professores em congressos específicos e periódicos das áreas de educação e ensino. Para eles, foi a primeira experiência fora de seus campos científicos e disciplinares específicos que veio a potencializar e ampliar suas percepções em relação ao horizonte formativo, antes não acessado.

### **A voz dos professores: a aprendizagem permanente da docência**

Ao final da edição piloto do Projeto ValorizAção da Docência, os professores foram convidados a relatar como sua participação havia impactado suas práticas docentes.

Nessa oportunidade, eles ressaltaram a importância do projeto na configuração de sua profissionalidade docente, visto que não somente houve impacto na própria prática pedagógica que desenvolvem como repercutiu no sentido coletivo da profissão, com especial mobilização de suas subjetividades. O depoimento de um dos professores revela muito das suas aprendizagens e do sentido do projeto, quando afirma que

participar do projeto ValorizAção da Docência impactou na minha prática docente. Tentei fazer foi o exercício de procurar uma palavra que melhor descrevesse esse processo. Lógico que isso é impossível, mas a palavra aprendizagem foi algo tão recorrente que quase conseguiu cumprir o objetivo. O maior impacto desse processo na minha prática, e porque não dizer na minha formação docente, foi o quanto eu aprendi. E por aprender estou falando em refletir, conceber novos modelos, praticar a empatia, descer do salto do saber e entender de fato o que é estar sempre aprendendo. Alguns exemplos deixam essa ideia mais clara: compreender a mudança no estudante atual, refletir sobre o fato de que ele não é melhor, nem pior que o estudante que eu fui, é apenas diferente. A flexibilidade de uma metodologia avaliativa não é uma forma de fazer uma avaliação mais leve, não é dar nota para quem não sabe, mas, sim, procurar avaliar de várias formas o conhecimento estudantil, o conhecimento adquirido no processo de ensino aprendizagem e não somente o que não foi aprendido. É mais produtivo avaliar o que o estudante sabe do que o que ele não sabe. Talvez um dos aprendizados pessoais mais gratificantes foi me convencer de que os referenciais teóricos são fontes riquíssimas de ferramentas, reflexões, metodologias... que podem subsidiar o processo de ensino aprendizagem. Enfim, os tempos atuais exigem uma humildade tanto

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644475401>

do docente quanto do discente em estar abertos a aprender e ensinar, num processo de empatia coletiva (Professor 1).

As ideias apresentadas pelo Professor 1 tangenciam a descoberta de que a postura dos professores deve ser condizente com a de um ser aprendente, porque a permanente aprendizagem revela um enriquecimento das práticas da sala de aula, questão que vem sendo corroborada por estudos do campo (XAVIER, LEITE, 2023). Sua expressão indicia que para alcançar esse nível de conscientização sobre suas posturas é preciso alicerçar suas práticas em fundamentos teóricos que lhes permitam justificar as práticas adotadas.

Cotejando esse importante depoimento, que ajuda na compreensão de como e porque os professores participantes do projeto se envolveram no seu desenvolvimento profissional, registramos as afirmativas de outra participante, que assume que

sempre gostei dos momentos em sala de aula, da interação com os estudantes e da troca de aprendizado. Sempre me vi como aprendiz e tento a cada semestre buscar melhorar a forma de “ensinar”. Apesar de termos a CPA [Comissão Própria de Avaliação] que permite aos estudantes avaliarem os docentes, eu aplicava ao final dos semestres um questionário anônimo para que recebesse um feedback como estava indo e sugestões para melhorar minha prática docente. Eu não queria avaliar os estudantes de modo “tradicional”, com provas pedindo a resolução de exercícios pelos alunos. Foi quando comecei a buscar alternativas, ainda sem muito embasamento teórico para esta mudança.

Assim, participar do Projeto piloto ValorizAção da Docência foi simplesmente a melhor transformação que vivi. Participar das reuniões, ter acesso a artigos específicos sobre o assunto que eu estava tentando aplicar ainda sem muito embasamento, me ajudaram demais a compreender o processo e, principalmente, enxergar onde eu estava querendo chegar com meus estudantes. A escrita do artigo foi difícil, mas mudar a forma de escrever um artigo, de modo a enquadrar dentro da área de ensino, foi um exercício muito gratificante. As trocas de leituras por pares foi uma experiência muito bacana, enriquecedora, em que não tivemos preconceito ou julgamento ao contribuir uns com os outros. Foi uma construção leve e satisfatória. O melhor: criamos um “grupo” cúmplice, nas conquistas, angústias e sempre em busca de melhorar, estamos tendo apoio uns dos outros, tem sido muito bom. Concluo dizendo que me transformei e continuarei me transformando a cada dia! Sou outra docente e espero continuar neste processo que me encantou profundamente (Professora 2).

O depoimento da Professora 2 evidencia o quanto o processo formativo concebido como inerente ao desenvolvimento profissional provoca nos docentes uma transformação que alcança múltiplas dimensões. À medida em que procurava transformação dos modos didáticos de avaliação, encontrou na formação recursos que sustentaram suas intenções ao mesmo tempo em que provocava rupturas com suas concepções enquanto profissional do ensino. Suas afirmações sinalizam um movimento importante de constituição da profissionalidade, que, como antes referenciado, ultrapassa o limite do individual para se assentar no coletivo dos pares.

Assim, coincidente com os aspectos até aqui mencionados, a avaliação de outra participante foi igualmente importante porque trouxe uma perspectiva de ampliação da valorização das múltiplas dimensões no processo de desenvolvimento profissional, reforçando o papel do coletivo. Segundo a participante,

participar do Projeto ValorizAção auxiliou no meu crescimento pessoal e profissional, em diversos aspectos. Foi um desafio muito grande pensar, estudar e organizar uma metodologia de estudos com o foco em educação. A forma de realizar todas essas atividades é muito diferente da minha área de formação e dediquei bastante tempo para ler e refletir, para levar a bibliografia para a minha realidade de sala de aula e, inclusive, acolher ações que não executei por falta de conhecimento pedagógico. Os encontros com o grupo foram extremamente importantes para discutir os referenciais e as nossas práticas: ao conversar com os colegas passei a enxergar muitas coisas que não via até então, ou de forma diferente, o que me deu novos rumos. Senti que, enquanto grupo, avançamos muito juntos, nos estudos e na forma de entender a atividade docente. O salto de conhecimento foi muito grande, e abriu portas para muitas mudanças em sala de aula e muitas mudanças em mim, enquanto docente (e vou além, até como pessoa). Acredito que amadureci muito enquanto docente e enquanto pessoa, pela participação no Projeto ValorizAção, considerando nossas reuniões, e todos os trabalhos relacionados à confecção dos artigos e só tenho a agradecer por isso. O projeto me inspirou a continuar os estudos e trabalhar junto aos estudantes pela melhoria contínua da educação (Professora 3).

Os três depoimentos, em conjunto, revelam o alcance dos objetivos do projeto formativo em questão. O exercício da reflexão e da construção de narrativas – formatadas posteriormente como artigos científicos submetidos a periódicos do

campo da educação – permitiu efetivamente que se reconhecesse que a aprendizagem da docência é um processo permanente. Permitiu reconhecer, conforme anunciado pelos participantes, que as experiências por eles vivenciadas são fonte de conhecimentos que devem ser aprimoradas com referencial teórico que lhes sustentam os processos de transformação e, porque não, inovação das práticas. Principalmente, os depoimentos revelam que o projeto conseguiu desvencilhar-se das armadilhas dos discursos vazios da reflexão, como denunciado por Zeichner (2008), dado que pela autoanálise dos próprios docentes, a ruptura provocada pela participação na formação pedagógica foi evidente, alcançando as múltiplas dimensões que compõem o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

### **Algumas (in)conclusões em processo: analisando as vozes**

Algumas das questões que afloraram com a realização do Projeto ValorizAção da Docência podem ser descritas a partir do diálogo permitido com os relatos produzidos pelos docentes participantes, tais como: revisar a prática docente para afirmá-la como pedagógica; analisar as características que revelam rupturas com a racionalidade técnica orientada pela transmissão como único modo legítimo de produzir conhecimento; dar voz aos estudantes e construir uma comunicação que lhes confira condições de transformar suas aprendizagens; transformar a aula para contemplar novas metodologias que respondam às expectativas que adentram a formação de nível superior; assumir a docência como um processo de profissionalização permanente que é atravessado pelo sentido da profissionalidade, possibilitando transbordar as subjetividades dos professores em um movimento de permanente aprendizagem profissional.

Tais condições permitiram a escrita de narrativas sobre as práticas pedagógicas que os professores desenvolveram olhando para si enquanto docentes e para as metodologias que orientam suas aulas. O vivido propiciou que eles avançassem na direção de um processo formativo intencional apoiado na construção de sua profissionalidade e sustentou uma prática que se configurou como práxis,

transformando não somente eles próprios enquanto profissionais docentes, mas, principalmente, os estudantes que com eles têm a oportunidade de construir novas histórias e novas experiências em torno da produção de conhecimentos da futura profissão. Os relatos dos professores nos deram indícios desse alcance, uma vez que eles afirmaram, de diferentes modos, que o processo ultrapassou o limite de uma transformação restrita a uma ou outra dimensão pedagógica, ou seja, transformou tanto o profissional docente e a pessoa do docente quanto a aula, a comunicação e a formação oferecida aos estudantes.

Para além dos objetivos iniciais, de promover um espaço de autoformação que convidasse os professores a olharem suas próprias práticas, analisando-as e refletindo criticamente sobre elas, como requisito para produzirem narrativas sustentadas teoricamente que lhes rendessem publicações no campo educacional, contribuindo com esse campo, o projeto tomou contornos de uma comunidade de aprendizagem ao permitir que os próprios docentes se aproximassem e constituíssem um novo espaço formativo, autogestado, transformador e emancipatório.

É evidente que os desafios continuam e que, para consolidar o projeto, é preciso avançar em seus alicerces, congregando novos docentes a dele participar. É preciso ainda buscar a legitimidade institucional que confira ao projeto a condição de braço de um programa institucional de desenvolvimento profissional e o reconhecimento dos pares que lhe é devido. Porém, também é evidente que a proposta tem um enorme potencial para fomentar a profissionalidade docente e para a transformação da realidade formativa dos estudantes.

Com inspiração em Terezinha Rios, que define qualidade como aquilo *que se faz bem e que faz bem à gente* (2001), cremos na potencialidade desse projeto e entendemos que ele atingiu seus objetivos. Novas edições virão e olhá-las enquanto dispositivos de investigação contribuirá para que essa esperada legitimidade e consolidação sejam reafirmadas.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, out./dez 2017.

BERMAN, Antoine. **Bildung et Bildungsroman**. Paris: Le temps de la réflexion, 1984.

COCHRAN-SMITH, Marylin. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, 48:3, p. 108-122, ago, 2012.

COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTLE, Susan. Communities for teacher research: fringe or forefront? In: McLAUGHLIN, Milbrey; OBERMAN, Ida (Eds.). **Teacher Learning: new policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 1996, p. 92-114.

CONTRERAS, José D. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.  
CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, set./dez, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação na Educação. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006, p. 445.

CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Campinas: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente**. Educar em Revista, Curitiba, n. 57, jul./set. 2015, p. 17-31.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, Marielda Ferreira; DE OLIVEIRA, Oseias Santos (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: EdUTFPR, 2016, p. 63-78.



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644475401>

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do Mercosul: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior, o caso das Assessorias Pedagógicas Universitárias. **Integración y Conocimiento**, Nucleo de estudios e investigacion es en educación superior del Mercosul, n. 2, 2013, p. 117-126.

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Criciúma: UNESC, 2014.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 15-30.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

FRANCO, Maria Amelia do Rosario Santoro. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v.97, n.247, p. 534-551, set/dez, 2016.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças**. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide, Portugal: McGrawHill, 1998.

HOYLE, Eric. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MEGARRY, Jacquetta. (Eds.). **The professional development of teachers**: world yearbook of education 1980. London: Routledge, 2012, p. 45-60.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Katia. PedagogíaUniversitaria: unacontribución para la visibilidad de la dimensiónpedagógico-didáctica de la docencia. In: ARCIGA ZAVALA, Blanca (Coord.). **Contextos, identidades y academia en la educación superior**.México: Plaza y Valdés, 2009, p. 104-105.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIRANDA, Dayse Lago. **De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas**: desafios para os docentes universitários. Salvador: UNEB, 2018. [Tese de Doutorado].

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644475401>

MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, Volume 2. Rio Grande do Sul: INEP/RIES, 2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019, p. 1-15.

RIOS, Terezinha. A. **Compreender e ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (coord.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1992.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de building (formação cultural). **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, dez. 2005, p. 191-198.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

VIEIRA, Flavia. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. **Redu - Revista de Docência Universitária**, Valência, v.12(2), p. 23-39, ago. 2014.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a assessoria pedagógica universitária em questão**. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 2019. [Tese Doutorado em Educação].

XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e232232, p. 1-23, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232232>.

XAVIER, Amanda Rezende Costa Xavier; LEITE, Carlinda. Mapeamento da Formação Pedagógica de docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. **Revista Lusófona de Educação**, v.45, p. 109-123, jan. 2020. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.08 .

XAVIER, Amanda Rezende Costa Xavier; LEITE, Carlinda. Sentidos pedagógicos do processo de bolonha: uma análise a partir de documentos de constituição do espaço europeu de ensino superior. **Currículo Sem Fronteiras**, v.23, e1962, 2023, p. 1-20.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644475401>

DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1962> ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)