

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS<sup>1</sup>**

**GEOVANA FERREIRA MELO**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. geovana.melo@gmail.com

**MARISA LOMÔNACO DE PAULA NAVES**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. mlnaves@ufu.br

### **Resumo**

Temos como propósito analisar e promover discussões sobre a formação de professores universitários no contexto da universidade pública. O estudo apresenta considerações sobre experiências formativas desenvolvidas e foi balizado pelos seguintes questionamentos: Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos professores universitários? Quais fatores contribuem para a construção da identidade docente? Quais crenças possuem os professores a respeito da formação, da profissão e saberes da docência universitária? A pesquisa compreende uma análise qualitativa de dados quantitativos extraídos de um questionário, com itens relativos à formação inicial, profissão, saberes e práticas, entre outros, respondido por professores que participaram de ações formativas promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação de uma universidade pública. As respostas obtidas revelam como se dá o processo de formação e construção da identidade profissional entre os professores que atuam no ensino superior, e as análises aprofundam a reflexão sobre conceitos referentes ao exercício do magistério superior, considerando-se para tanto, a produção acadêmica na área. Dessa maneira, a dinâmica do estudo contribuiu para a compreensão das concepções dos professores, ao apresentarem como principais crenças: a relevância dos saberes específicos da área de formação, em que há o antigo dilema da formação do pesquisador *versus* professor; a produção da identidade profissional do professor relacionada aos valores, crenças e competências, como elementos constitutivos de sua professoralidade e de seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o estudo contribuiu para orientar a elaboração de um programa institucional de formação e desenvolvimento docente naquela universidade.

**Palavras chaves:** Docência no ensino superior; Desenvolvimento docente; Identidade profissional; profissão docente; Saberes.

## **PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PROFESSORS: REFLEXIONS FROM FORMATIVE EXPERIENCES**

### **Abstract**

Our purpose is to analyze and promote discussions about the training of professors in the context of the public university. The study presents considerations on developed formative experiences and it was delimited by the following questions: How does the process of professional development of professors occur? Which factors contribute to the training of teaching identity? Which beliefs do professors have concerning the training, the profession and learnings of university teaching? The research includes a qualitative analysis of quantitative data from a questionnaire with items related to the initial training, profession, learnings and practices, among others, responded by professors who participated in training activities promoted by the Provost of Undergraduate at a public university. The responses revealed how the process of training of the professional identity among higher education professors is, and the analysis deepen the reflection on concepts concerning the practice of university teaching, considering, the academic production in the area. Thus, the dynamics of the study contributed to the understanding of the conceptions of professors in

---

<sup>1</sup>Apoio: FAPEMI e CNPq.

presenting as main beliefs: the importance of specific learnings of the training area, in which there is the old dilemma of the researcher versus teacher training. In addition, the production of professional identity of professor related to values, beliefs and skills as constitutive elements of teaching and professional development. Therein, the study contributed to guide the preparation of an institutional training program of teaching and development in that university.

**Keywords:** Teaching in Higher Education; Teaching Development; Professional identity; Teaching profession; Knowledge.

## **Introdução**

As lacunas formativas de professores que atuam na educação superior têm sido amplamente pesquisadas. Estudos como os de Nóvoa (2008); Canário (2008); Behrens (2007); Isaia (2000); Marcelo Garcia (1999, 2009); Melo (2010); Tardif (2000) e outros constataam que, na pós-graduação *stricto sensu*, lócus de formação dos docentes universitários, as trajetórias permanecem orientadas para o aperfeiçoamento de competências técnico-científicas. No que se refere à formação didático-pedagógica do professor universitário, específica para o exercício da docência, os estudos destacam uma grande fragilidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2000; CUNHA, 2002; ANASTASIOU, 2002; MOROSINI, 2001, dentre outros).

Entendemos que se a formação de grande parte dos professores universitários não contempla a dimensão pedagógica para o exercício da profissão docente, será fundamental criar, nas universidades, espaços apropriados para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício da profissão. Será preciso buscar um entendimento sobre o sentido da instituição universitária e do compromisso de seus docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional dos estudantes. Nossas contribuições para o debate sobre a docência na educação superior serão feitas com base nas pesquisas que temos desenvolvido nos últimos anos<sup>2</sup> e nos trabalhos que temos realizado na Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito da sua Pró-reitoria de Graduação<sup>3</sup>. Partimos do pressuposto de que os professores reelaboram os seus saberes

---

<sup>2</sup>Pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência Universitária: A socialização profissional de professores universitários e o desenvolvimento da identidade profissional (2009-2011). Encontra-se em andamento a pesquisa: **Desenvolvimento Profissional de professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa.**

<sup>3</sup>A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia desenvolve, por meio de sua Diretoria de Ensino, diversos projetos de formação docente que visam constituir e consolidar espaços permanentes para o diálogo e a troca de experiências sobre a prática docente universitária, a produção e a circulação de saberes interdisciplinares e científicos sobre o tema da docência universitária. Entende-se que, para que haja melhoria da qualidade do ensino na graduação e na formação dos estudantes, atenção também deve ser dada

iniciais em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho. É por meio do diálogo e num processo coletivo de troca de experiências que os docentes constroem seus saberes e orientam suas práticas.

Atentas a essa questão, temos levado adiante um projeto institucional de formação e desenvolvimento docente que considere as necessidades formativas dos professores. O intuito é promover oportunidades para o diálogo, criar cenários ou situações diversas como cursos, palestras, oficinas e rodas de conversa e focalizar, nesses instantes, aspectos relevantes da profissão docente, das práticas pedagógicas, metodologias ativas, saberes, identidade profissional, planejamento, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem, dentre outras temáticas sugeridas ou requeridas pelos próprios docentes.

### **O diálogo com o referencial teórico**

O processo de desenvolvimento profissional do docente é um aspecto que se dá ao longo de toda a carreira. Refere-se à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. No entanto, depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente, tais como: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e continuada, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros.

O desenvolvimento profissional do docente consiste numa dimensão essencial para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e da formação dos estudantes. A compreensão sobre o que seja o desenvolvimento profissional dos professores deve ultrapassar a ideia de domínio de métodos, técnicas e conhecimentos específicos para alcançar o âmbito daquilo que justifica o próprio ato ensinar.

É o processo através do qual os professores, como agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 21).

Para Marcelo Garcia (2009) o conceito de desenvolvimento docente subjaz uma perspectiva de continuação, de movimento e, por isso, vai além da tradicional justaposição

---

à formação dos professores, esta entendida como possibilidade real de interdisciplinaridade no meio acadêmico, superando a ideia de capacitação para aplicação de metodologias ou técnicas de ensino.

entre formação inicial e formação contínua. Para o autor o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como atitude permanente de indagação, de formulação de questões e busca de soluções a respeito dos desafios que, cotidianamente, permeiam a vida profissional dos professores.

Para nós do mesmo modo, o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências, sejam elas espontâneas ou planejadas pelo docente que as realiza em benefício da aprendizagem dos estudantes e que contribuem para a qualidade da sua aula. O desenvolvimento profissional é aqui compreendido como um processo de autoformação e de interformação, ou seja, um processo a um só tempo, individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional. Somente nessa perspectiva, poderá haver a elaboração de saberes e práticas que possibilitem aos professores desenvolverem-se para melhor desempenharem sua função.

Para Marcelo Garcia (2009), o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado nas últimas décadas, devido a mudanças de paradigmas nos processos de ensinar-aprender. Contudo, ele destaca algumas características que podem nos ajudar a explicitar ainda mais esse conceito.

Baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; entende-se como sendo um processo de longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo; [...] assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos; [...] o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca de sua experiência (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Numa síntese, podemos considerar que o desenvolvimento profissional docente possa ser entendido como processo, e não apenas produto. Se compreender o seu agir profissional como um processo em desenvolvimento, o professor se disporá a refletir sobre suas próprias vivências, a analisar suas opções teóricas e metodológicas, a rever sua prática, reelaborá-las, criar outras novas e seguir, desenvolvendo-se profissionalmente como docente.

Para Behrens (2007) o desenvolvimento desse profissional relaciona-se ao paradigma da complexidade. Trata-se de uma concepção fundada em uma visão crítica, articulada, ampla e sistêmica que percebe a prática pedagógica como processo que se

constitui pelo individual e pelo coletivo, ao longo da formação continuada e permanente, pelas revisões e renovações de práticas e conhecimentos, pelo saber, saber-fazer, ser e conviver.

O autor compartilha com Marcelo Garcia (1999) a distinção de quatro ocasiões do processo de aprender a ser professor. A primeira, chamada de pré-treino, ocorre no período da escolarização básica em que o futuro docente, ainda na condição de estudante, tomará como exemplo, a atuação de seus professores. A segunda, designada de formação inicial e formal, equivale ao aprendizado que ocorre no âmbito das instituições onde o docente se prepara para o exercício profissional. A terceira ocasião desse aprendizado é fase de iniciação, que se refere ao que o professor pode apreender da prática vivenciada num espaço de atuação. Por fim, o aprendizado que equivale à formação permanente que se dá ao longo de toda a sua trajetória docente.

Diante disso, Marcelo Garcia (1999) e Behrens (2007) evidenciam a ideia de que o desenvolvimento profissional do docente é um processo que tem início, mas não tem fim e que se realiza pela observação, participação, autoria, investigação, aprimoramentos. Assim, quando nos referimos ao desenvolvimento profissional de professores adentramos em um processo complexo que remete a múltiplos modelos teóricos e estratégicos (DIONNE, 2007). Isso explica o porquê do termo ‘desenvolvimento’ ser utilizado para identificar projetos de intervenção de diferentes naturezas, aspectos e especificidades. Trata-se de uma dialética da ação, com suas possibilidades, precariedades, necessidades e urgências, na qual os atores envolvidos se unem para buscar meios de se desenvolverem profissionalmente.

Com relação às necessidades formativas de docentes universitários, Pimenta (2006) também nos ajuda a compreender que a profissão docente é uma das mais amplas atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa que ocorrem na sociedade. Ela possui dimensão teórico-prática. O professor, além do conhecimento numa determinada área, deverá ainda compreender o campo pedagógico para assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente.

Podemos, assim, afirmar que a profissão docente é marcada por uma pluralidade de aspectos e dimensões e, por isso, exige uma peculiar formação. Marcelo Garcia (1999), ao analisar o processo de formação do professor, contribui ainda para o entendimento de

nos processos formativos que devem ser consideradas múltiplas perspectivas, principalmente as que se referem ao seu desenvolvimento pessoal. Considera que a formação é um trabalho do professor sobre si mesmo, ou seja, eminentemente, um processo de autoformação que envolve as experiências vividas pelo professor, sua história de vida, seus interesses, crenças e valores. Logo, a formação não poderá ser meramente técnica ou instrumental sob pena de se constituir em processo totalmente estéril, inócuo. Para o autor, a formação de professores pode ser compreendida como:

Área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Enfim, as contribuições teóricas exploradas até aqui clarificam o entendimento de que os professores são pessoas em permanente formação. Podemos, assim, asseverar que o professor universitário se desenvolve, como tal, ao longo de toda uma trajetória - que começa enquanto ele ainda se encontra na condição de estudante. Compreender isso significa considerar a multiplicidade dos fatores - históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos – que interferem na maneira como o professor compreende a si próprio e a sua profissão. Trata-se de um processo dialético, permeado por influências individuais e coletivas, internas e externas ao sujeito.

### **Os caminhos da investigação**

A pesquisa inspira-se no modelo de formação de professores centrado na reflexão, descrito por Marcelo García (1999). Adotou-se o conceito de desenvolvimento profissional de professores, como uma noção que concebe o docente como um profissional do ensino. Essa definição tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores. Pressupõe uma importância ao aspecto contextual e organizacional que supera a visão tradicional individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

A investigação tem caráter qualitativo, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (p. 49). Por essa razão, a análise dos dados é possível por um processo indutivo, ou seja, o investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os são coletados e categorizados. Nesse sentido,

Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo que o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento requer do pesquisador a constante revisão crítica dos caminhos e dos instrumentos de coleta de dados, pois não há como reconhecer o que seja essencial ou secundário antes de iniciar a investigação.

Além disso, "o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de forma neutra" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Isto porque as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador e não há, portanto, como ser neutro ou mesmo imparcial, o que requer maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou evidências aparentes. Consideramos, enfim, que esta pesquisa se constitui em oportunidade formativa para todos os envolvidos, ampliando as percepções sobre a formação continuada de docentes no ensino superior, bem como no aprendizado dos aspectos metodológicos pertinentes.

Os sujeitos da pesquisa são os professores da Universidade Federal de Uberlândia, (oriundos das diferentes áreas de conhecimento). Um critério de seleção dos participantes é a disponibilidade e aceitação em participar de todas as fases da pesquisa. Os professores

são participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) ofertado pela IES e concordaram com os termos da pesquisa. Participaram das ações formativas um total de 74 professores, sendo, no primeiro módulo, 42 e no segundo módulo 32 professores. Não houve um número limite para adesão.

Os cursos foram organizados com carga horária semanal de 4 horas, em oito módulos, totalizando 32 horas. As temáticas foram sugeridas pelos próprios docentes na seguinte configuração: aspectos gerais da docência universitária; saberes docentes e identidade profissional; teorias de educação; metodologias ativas e ferramentas de ensino-aprendizagem; planejamento; avaliação da aprendizagem.

Parte significativa dos dados foi obtida por meio de questionários, sendo um de identificação dos sujeitos e outro ampliado, contendo questões referentes às concepções dos professores sobre educação, docência, formação, aula, planejamento, avaliação, relação professor-aluno. Além disso, foram realizadas observação, durante a participação do docente nos projetos de formação continuada na IES e em algumas de suas aulas, após a participação no projeto de formação (com a devida autorização e atendendo aos procedimentos éticos). O diário de Campo, contemplando anotações das pesquisadoras durante todo o processo, foi um instrumento valioso de construção dos dados da pesquisa.

Tais instrumentos, como identificado por Silva (2010), se amalgamam na investigação ao relacionar a problemática e as diferentes maneiras de trabalhar com os sujeitos envolvidos. A forma de utilização, ampliação e substituição destes instrumentos de coleta de dados foram constantemente reavaliados, tendo em vista a consecução dos objetivos da pesquisa.

Os dados construídos no decorrer das observações foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; PUGLISI; FRANCO, 2005), que nos parece bem apropriada aos propósitos da investigação em tela. A análise de conteúdo tem como pressuposto que por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar. Para Bardin (1977) o termo análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas para a compreensão dos conteúdos de mensagens, que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. A técnica exige que se inicie pela constituição de um *corpus* de documentos a serem submetidos aos procedimentos analíticos. A análise de conteúdo se realiza em três



momentos consecutivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação.

### **Os percursos dos professores: qual a dimensão do processo de formação docente?**

O conceito de formação está diretamente relacionado à dimensão pessoal do desenvolvimento humano, assim como às necessidades individuais de alcançar metas e objetivos profissionais. Isso significa que há uma correlação direta entre o que se deseja e as condições para se efetivar os processos formativos. Segundo Berbaum, citado por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 28), é preciso considerar:

Uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e educandos, que pode perseguir múltiplas finalidades, explicitadas ou não, e através das quais se chega a certas mudanças. Uma peculiaridade das ações de formação que se desenvolvem em um contexto específico, com uma organização material determinada e com certas regras de funcionamento.

Os professores participantes da pesquisa, ao serem questionados com relação às contribuições dos percursos formativos que tiveram, assim como sobre a consistência da sua formação na pós-graduação para o exercício da docência universitária, destacaram que:

Obtive uma base teórico-prática na graduação, o que me possibilitou boa adaptação no magistério. Mas, na pós-graduação, como é característico dos cursos de pós-graduação, não há exigência na formação prática, mas sim teórica. (Sujeito 01)

O preparo se deu através dos bons exemplos deixados por professores cujo trabalho acadêmico me supervisionavam favoravelmente, seja em aula ou fora dela. (Sujeito 02)

Quando questionamos sobre as principais habilidades que julgam necessárias para um professor, alguns enumeraram que seriam uma boa preparação das aulas e uma boa exposição do assunto a ser abordado ou o que alguns denominaram de clareza nas explicações. Uma professora ainda afirma:

O professor universitário tem que ter uma boa formação, tem que conhecer o que ele vai lecionar... Ser uma pessoa que vai transitar bem entre sua posição acadêmica e de professor, de trazer a informação para os alunos. (Sujeito 12)

Apesar de haver um comprometimento com a atividade docente, nos depoimentos destacados acima observamos, ainda que de forma subentendida, uma concepção ainda com características tradicionais que se sustenta na ideia de reprodução de práticas de transmissão de conhecimentos de alguém que ‘sabe muito’, que tem o domínio da

disciplina a ser ensinada para alguém que nada ou pouco sabe. A concepção de que ser professor é transmitir bem os conteúdos, nos remete a uma perspectiva tradicional de “educação bancária”, conforme dizia Freire (1996).

Entretanto, os próprios docentes percebem, de algum modo, a existência de lacunas em seus saberes. Eles apresentam e reconhecem suas dificuldades no campo didático-pedagógico, conforme relatos a seguir:

Não temos necessariamente um preparo para entrar numa sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tem uma experiência, ou saibam sobre isso, mas muitos não sabem como o meu caso, por exemplo. (Sujeito 01)

Aprendi a ser professor na sala de aula. Minhas primeiras aulas foram as piores. Foi pelo tranco. Foi muito na visão de aluno. Reproduzi o que aprendi como aluno. (Sujeito 09)

A respeito das razões que levam os docentes universitários a participarem de cursos de formação, alguns professores explicitam:

Em alguns momentos observamos uma distância muito grande entre o que imaginamos e planejamos e o que o aluno está preparado para receber. (Sujeito 03)  
Muitas das temáticas desenvolvidas no curso são bem aplicáveis no meu dia-a-dia e continuarei utilizando esse conhecimento nas aulas com a esperança de, cada vez mais, aprimorar minha prática docente. Como não tive nenhuma formação pedagógica nem didática, sinto a necessidade de correr atrás desse aspecto, sendo esse motivo principal do meu interesse pelo curso. (Sujeito 15)

Ainda sobre a motivação para o curso de formação foi destacado que:

Ao me inscrever no Curso, eu buscava exatamente compartilhar com colegas algumas dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Além de tentar buscar soluções para as mesmas. No decorrer do curso pude aplicar alguns instrumentos e estratégias aprendidas para a melhoria das aulas. (Sujeito 19)

Sinto que preciso estudar mais sobre práticas pedagógicas inovadoras que levem em consideração as dificuldades de aprendizagem e os vários graus de desenvolvimento dos alunos, tendo em vista a inclusão social pela educação. O desafio está lançado. (Sujeito 17)

Configura-se, pois, como um desafio à docência universitária o desenvolvimento de estratégias formativas que envolvam esforços pessoais e institucionais orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da docência universitária. A partir do que observa Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino

superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, prevalece o despreparo acerca das questões relativas ao processo próprio do ensinar. Dessa forma,

Predomina dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula. [...] Considerando os problemas que esse desconhecimento acarreta na formação dos estudantes de graduação, observa-se uma preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da atuação didática (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26).

Contudo, a formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente. Ela requer boa dose de investimento pessoal e institucional, já que envolve, além de sólidos conhecimentos sobre educação e ensino, uma dose de sensibilidade frente ao aluno com suas necessidades de aprendizado; boas relações interpessoais e uma prática de ensino focalizada no processo de aprender do discente.

Numa síntese, Imbernón destaca:

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

A formação de professores, nessa perspectiva, deverá ter o contexto do ensino como ponto de partida e de chegada para as reflexões e construção de novos saberes que permitam aos professores reelaborarem suas concepções. Coerentes com esses princípios, as ações formativas realizadas no âmbito da Divisão de Formação Docente da Pró-Reitoria de Graduação da UFU consideram que todas as propostas a serem desenvolvidas devem partir do interesse dos professores. Do contrário, consideramos que a formação distanciada do contexto de trabalho, de caráter individualista a partir de modelos transmissivos pouco tem a contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

No decorrer das ações formativas os professores destacaram a importância da interação entre os pares e da troca de experiências como possibilidades de ampliar a compreensão da universidade. Um dos registros ilustra bem esse aspecto:

Achei a troca de experiências pessoais bastante proveitosas, pois percebi que minhas angústias são compartilhadas por outros colegas. Ampliou bastante minhas concepções sobre educação em geral. (Sujeito 16)

Outra afirmação foi feita com relação a esse aspecto:

Partilhar as histórias pessoais me confortou em alguns aspectos que eu me questionava quanto à minha própria carreira. É bom saber que não estou sozinha nessa caminhada e que todos carregam algumas angústias, talvez, próprias de cada um ou da profissão. (Sujeito 19)

Ao abordarmos a formação de professores há, inevitavelmente, a necessidade de relacionar os processos formativos com a construção da identidade docente. Debesse (1982, apud GARCIA, 1999, p. 19) destaca que a identidade docente não se dá de forma autônoma, mas em um processo de autoformação, permeada de modo independente; pela heteroformação, desenvolvido a partir de fora, por especialistas e, finalmente; a interformação uma construção entre futuros professores e entre professores em fase de atualização de conhecimento.

Em relação à identidade profissional é interessante buscarmos a etimologia das palavras identidade e docente que têm origem na língua latina. Do latim *identitas*, identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os demais. O termo docente deriva de *docens*, ou aquele que ensina. (dicionário português- latim online, 2012). Partindo dessas definições, podemos afirmar que a identidade docente se refere à representação que o professor tem de si num contexto de um grupo.

A identidade docente passa por constantes avaliações, isso porque as mudanças que ocorrem nos contextos locais e globais e as exigências de novas formas de pensar e agir contribuem para desestabilizar o sentimento de certeza presente anteriormente num dada situação, gerando, com isso, uma crise e é, justamente, a busca de superação dessa crise, que leva à compreensão de si mesmo e dos outros como docentes. Para Marcelo (2009) a identidade profissional é a forma como os docentes se definem a si mesmos e aos outros. Aliada a construção da identidade profissional está a constituição dos diferentes saberes que se amalgamam para o exercício docente.

Nos últimos anos, o campo dos saberes dos professores tem sido objeto de investigação em pesquisas educacionais, debates acadêmicos, temas de estudo em cursos de formação inicial e continuada e objeto de atenção em políticas públicas para a educação.

Segundo Gauthier (1998), Tardif (2002), Pimenta (2002) e Nunes (2001), vários saberes são mobilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Os autores destacam os seguintes saberes: os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica. Esses formam o repertório que compõe o saber docente.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Para Gauthier (1998), é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formem uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteça para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

O professor é, antes de tudo, uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo. Os elementos constituintes da identidade docente fazem parte da vivência do professor enquanto sujeito histórico, pois como nos diz Pimenta (2002, p. 59) “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

É na história de vida do professor e em seu processo de formação inicial que residem dimensões importantes da construção de sua identidade docente, pois segundo Farias (2008, p. 67) a formação apresenta-se como “componente central na construção da identidade profissional do professor”. Esse espaço de aprendizagem da docência tem como objetivo o desenvolvimento de uma estrutura, tanto ideológica como pedagógica, que sustenta a construção da identidade profissional e interfere na maneira como o professor se compreende como profissional. Os fragmentos abaixo ilustram essa dimensão:

As minhas referências, na verdade, são os professores que me guiaram para esse caminho da docência (sujeito 01).

Quando resolvi fazer o mestrado em educação, eu queria muito fazer com o professor que foi meu orientador [...]. E foi ali no mestrado que eu comecei a pensar que ser professor seria algo para minha vida porque essas pessoas foram muito importantes para mim. (Sujeito 03)

Duas coisas que me marcaram muito enquanto aluno foi um professor de Francês que me ensinou a ouvir e ter respeito pelo outro e também um professor da graduação que foi para mim espelho de um excelente profissional. (Sujeito 11)

Podemos notar que na trajetória de vida pessoal e acadêmica há influência dos antigos professores na escolha da carreira docente e em sua maneira de ensinar. Os seus formadores não só contribuíram para o desenvolvimento de suas competências profissionais, como contribuíram no modo como compreendem o papel da formação inicial. Dessa maneira, existe uma identificação direta das práticas dos professores na formação dos seus alunos, sobretudo, no que se refere à construção da identidade profissional, isso significa que, a maneira como o aprendizado da docência é fundamentado teoricamente corrobora para a construção das práticas cotidianas e o desenvolvimento da identidade profissional destes docentes.

A identidade docente, conforme alguns professores é também a forma como o professor se relaciona com os alunos. Quando perguntamos sobre suas concepções acerca da execução das aulas, de quatro sujeitos, três professores responderam que a “*sala de aula é o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento*”, revelando, assim que a identidade pode caracterizar-se como um processo de mudança e alteridade, em que os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais. Esses papéis podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de interação, mas não é uma característica estática ou acabada.

Desta forma, pode-se perceber que a construção da identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo. Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos que se cruzam, tais quais: um processo autobiográfico: a identidade do eu, e um processo relacional: a identidade para o outro (DUBAR, 1999). Os professores através de uma teia de relações estabelecem seus saberes e concepções acerca da profissão docente, por meio das significações que são constituídas consigo e com o outro, construindo e reconstruindo sua identidade profissional.

### **Contribuições das ações formativas: alguns frutos já compartilhados**

Como já anunciamos antes, participaram das ações formativas integrantes do programa de formação da IES, professores de diversas áreas de conhecimento, como Química, Fisioterapia, Odontologia, Engenharia Ambiental, Administração, Jornalismo, Economia, Relações Internacionais, Filosofia, Medicina, Medicina Veterinária, Economia,

Ciências Contábeis, Educação Física, Biologia, Enfermagem, Gestão de Negócios, Ciências da Computação, Engenharia Química e Física.

Os encontros foram realizados de forma que os participantes pudessem envolver-se em todas as atividades propostas, com momentos de exposição intercalados com debates, oficinas, avaliações e relatos de experiências. As temáticas foram encaminhadas com a contribuição de professores especialistas em educação superior. A diversidade de formações e experiências profissionais enriqueceu os debates e ampliou a compreensão da docência universitária. No decorrer dos debates os professores apresentaram suas concepções de educação numa perspectiva que ultrapassa o paradigma tradicional, conforme podemos verificar:

Compreendi que a educação é muito mais além da transmissão da informação, resumiria de maneira simples a ação, fazer, e se deixar fazer, construir, colaborando em partes para um todo. (Sujeito 09)

Considero ter agora uma visão muito mais holística de educação, o que é alentador! (Sujeito 04)

Foi importante entender que tanto o meu conceito de educação como o dos meus alunos interferem na aprendizagem (visões de mundo, do próprio eu, o ambiente). (Sujeito 11)

Com o curso me senti mais responsável pela vida e formação do aluno como pessoa do que apenas capacitá-lo profissionalmente. (Sujeito 20)

A ideia de que a formação no contexto universitário deve ir além da dimensão conceitual e cognitiva foi amplamente discutida. O professor não poderá considerar que tem em mãos uma turma com quarenta, cinquenta portadores de cérebro a serem preenchidos de conteúdos e depois esvaziados por ocasião de provas e exames, conforme nos lembra Freire (1996). Pelo contrário, deverá considerar que existem pessoas na sala de aula, com suas diferenças, culturas, várias histórias de vida, anseios, expectativas, sexualidades, enfim, há que se considerar a multiplicidade de aspectos que envolvem o contexto da sala de aula. A professora (Sujeito 20) lembrou bem a importância de se considerar, não somente a formação profissional dos estudantes, mas também a formação humana e atitudinal.

Ao serem questionados sobre a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e do uso de metodologias ativas, os docentes ressaltaram as contribuições do curso nos seguintes aspectos:

Buscar metodologias adequadas para as diversas turmas, trabalhar com atividades mais em grupo, buscar contextualizar mais a minha parte conceitual com temas mais atuais. (Sujeito 04)

Para o próximo semestre vou modificar as minhas aulas, principalmente, tentando aplicar metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Sinto-me mais preparada pedagogicamente para ministrar as minhas aulas, embora ainda necessite de mais informações, que agora tenho um norte para buscá-los. (Sujeito 11)

Senti-me instigada a experimentar novas técnicas/métodos com maior segurança quanto ao uso de método alternativos. Cabe um esclarecimento minha insegurança: sempre me fez achar que os alunos interpretam como “picaretagem” aquelas aulas que não são fundamentalmente expositivas. O curso me fez perceber que tais métodos podem ser tão ou mais efetivos para o aprendizado do que a mera exposição. (Sujeito 06)

É interessante destacar o lugar que a dimensão teórico-prática assume nos cursos. Ao terem compreensão dos conceitos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, os professores puderam reconhecer a importância de rever suas práticas pedagógicas. Embora a professora (sujeito 06) tenha explicitado sua insegurança quando busca inovar em suas aulas, relata que após participar do curso sentiu-se encorajada a utilizar as metodologias ativas. Ao serem questionados sobre eventuais modificações em suas concepções os professores participantes destacaram as principais contribuições das ações formativas: Passei a ter uma visão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo melhor o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. (Sujeito 04)

Ao conhecer novas metodologias de ensino, a necessidade, de um bom planejamento e avaliação, levou - me a reavaliar as minhas práticas docentes. Além disso, o contato com a realidade de outros professores deixou clara a necessidade da formação didático-pedagógica para os professores dessa Instituição. (sujeito 11)

Tive uma maior preocupação em relação a minha prática pedagógica buscando analisar cuidadosamente as estratégias de ensino e os recursos didáticos que tenho utilizado juntamente com meus alunos. (Sujeito 15)

Com relação ao módulo sobre avaliação da aprendizagem, os professores sentiram-se instigados a participar ainda mais. Na opinião dos professores, a avaliação da aprendizagem é sempre desafiadora, principalmente por sua dimensão subjetiva. Nos relatos ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação à elaboração da prova, destacada como o principal instrumento de avaliação utilizado nos cursos de graduação. Lembramos que os projetos pedagógicos apresentam a concepção de avaliação formativa, mas que nem sempre há coerência entre o que está escrito e o que se



realiza no cotidiano universitário. A respeito do sentido da avaliação de abordagem formativa, Vasconcellos (2006, p. 44) contribui ao anunciar que:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 2006, p. 44).

De posse dos resultados da avaliação, entre acertos e erros, é importante que haja um processo de reorientação da aprendizagem, pois somente há sentido em avaliar para que se tome a decisão a respeito dos resultados obtidos pelo processo avaliativo. A respeito desse aspecto os professores destacaram que:

Ampliei minha visão quanto a este aspecto. Estou aplicando avaliação no sentido de valorizar as conquistas obtidas pelos alunos também. Entretanto, estou certa de que é um longo aprendizado. (Sujeito 17)

Refletir sobre os objetivos e o conceito de avaliação me fez repensar minha maneira de avaliar os alunos, e dar menos importância aos números e mais importância aos conceitos. (Sujeito 20)

Dessa forma, a avaliação foi amplamente discutida, principalmente, as abordagens, o que fazer com os resultados, os critérios de avaliação que devem ser publicizados além dos encaminhamentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

### **Por uma Pedagogia Universitária**

Esta investigação nos possibilitou compreender a existência de diversos fatores que contribuem para o processo de desenvolvimento da identidade e saberes docentes, dentre os quais consideramos as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que desenvolve seu trabalho, uma vez que a história de vida é um fator constituinte dessa identidade. Neste sentido, conhecemos as experiências que marcaram e tornaram-se processos formativos da pessoa e do profissional docente.

Neste amplo e diverso contexto, as experiências construídas em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional se entrecruzam e influenciam de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por

constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional do professor.

Desta forma, apreendemos que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que, os professores consideraram em suas práticas cotidianas na Universidade a influência das experiências anteriores ao acesso na profissão – escolares, familiares, profissionais e sociais.

Podemos observar que a experiência que estes professores tiveram anterior à carreira do magistério superior foi o principal elemento que contribuiu no desenvolvimento do trabalho. Consideramos assim, que os saberes da experiência contribuíram para o fortalecimento da formação e profissionalização do professor.

Contudo, consideramos que tais experiências não são suficientes para o exercício docente, tendo em vista que a profissão docente requer saberes outros tais como, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes do conhecimento, dentre outros. Estas considerações apontam para lacunas na formação deste profissional, para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*. É nessa ótica que, acreditamos na necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, e não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências sejam articuladas às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Ao relacionarmos esses aspectos podemos visualizar a rede de dilemas que se entrelaçam no processo de formação de professores e na sua profissionalização. Apesar da multiplicidade de aspectos que envolvem esse contexto, percebemos a existência de um núcleo identitário entre os docentes que se traduz na crença de que o professor tem que ter a preocupação de repensar suas ações formativas, num processo constante de atualização de suas práticas.

Assim, configura-se como um desafio à docência no ensino superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional.

Logo, entendemos que a criação de espaços de interlocução pedagógica nas Universidades que viabilize a troca de experiências, questionamentos e auxílio mútuo entre os docentes, seria fundamental para que o lócus de atuação profissional (a Universidade) se constitua efetivamente em uma comunidade de aprendizagem, o que certamente se refletirá na qualidade do processo formativo.

## **Referências**

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

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

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília (DF), v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do Ensino Superior – Identidade, Docência e Formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

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

CUNHA, M. I. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior:** docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Traduzido por Michel Thiollent. 1.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

*FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.*

*GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 1998.*

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais transformadores:** rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

*IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2002.*

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília, INEP, 2000, p. 21-34.

KEMMIS, S. e WILKINSON, M. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (org.) **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.117-160, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MELO, G. F. **Tornar-se Professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 223 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa-ação como estratégia de formação e de desenvolvimento profissional de docentes universitários. In: SILVA, Lazara Cristina; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: Ed. UFU, 2012, v. 1, p. 97-112.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 03, n.31, p. 521-539, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado*. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas (SP): Papirus, 2006. p. 67-88.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *A profissão de professor universitário: processos de construção da identidade docente*. In: CUNHA, M. I da.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Ed. UEFS, 2009. p. 33-55. v. 1

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber, 2005

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, D. S. **A constituição docente em matemática à distância**: entre saberes, experiências e narrativas 273 f. (Tese). Programa de Pós Graduação em Educação e Inclusão Social- Faculdade de Educação: UFMG, 2010.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. 37 universitários. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 13, p. 5-23, 2000.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N. *et al.*. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas da aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALLI, L. **Reflective education cases and critiques**. Bew York: State University of New Press, 1992.

VAN MAANEN, J. SCHEIN, E. Toward a theory of organization socialization. **Research in Organization Behavior**, v. 1, 1979.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

**Recebido em:** 29.05.2014

**Aceito em:** 05.08.2015