

## ARTIGOS

**FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE  
UNIVERSITÁRIO: UMA VIVÊNCIA  
MULTICAMPI**

Léa das Graças Camargos Anastasiou  
Aline Maria Peixoto Lima  
Elena Maria Billig Mello

**RESUMO:** Muito se tem investigado e dito sobre a importância da formação inicial para a docência na Educação Superior. Muitas vivências de formação inicial e continuada têm-se efetivado no país, dentro e/ou em paralelo ao contexto das atualizações curriculares, como é o caso destas duas experiências em efetivação nos *campi* das instituições federais criados nos últimos anos. Para este breve artigo, estaremos revisitando aspectos de processos vivenciados até a presente data (junho de 2014) associando a fala das Pró-Reitoras de Graduação de duas instituições, uma no Recôncavo Baiano, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e outra no Pampa Gaúcho, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Serão ainda objeto da nossa análise, as avaliações coletadas junto aos docentes participantes das oficinas de capacitação docente. O planejamento das vivências foi feito conforme solicitação e envio de determinantes das Pró-Reitorias que optaram, a partir das necessidades institucionais levantadas, em focar a revisão curricular com o atendimento aos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos de graduação envolvidos (UFRB) e a formação com grupos de docentes, preferencialmente em fase inicial de docência no ensino superior (UNIPAMPA), buscando efetivar o atendimento das necessidades, inicialmente levantadas, com os desafios estabelecidos pelos diversos grupos de trabalho no encontro inicial e visando, sobretudo, uma troca de experiências e saberes muito enriquecedora. Iremos pontuar alguns elementos de cada uma das instituições participantes desta vivência e focar nossa análise no depoimento dos docentes acerca, visto que esta deve ser uma primeira fase do processo de formação inicial. Destacamos a importância do acompanhamento das ações docentes, tanto para oferecer-lhes o necessário processo de continuidade das próprias expectativas na docência, quanto para diagnosticar a evolução do processo qualitativo de ensino e de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inserção à docência; Processos formativos; Programas e políticas de formação; Desafios atuais.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muito se tem investigado e registrado<sup>1</sup> sobre a importância da formação inicial para a docência na Educação Superior. Muitas vivências de formação inicial e continuada têm-se efetivado no país, dentro e/ou em paralelo ao contexto das atualizações curriculares, como é o caso destas duas experiências em efetivação nos *campi* das instituições federais recém-criadas.

Para este breve artigo, estaremos revisitando elementos dos processos já vivenciados até junho de 2014, associando a fala das Pró-Reitoras de Graduação com as coletadas junto aos docentes participantes, nas avaliações efetivadas após os encontros. Como se tratam de duas instituições distintas, uma no Recôncavo da Bahia (UFRB) e outra no Pampa Gaúcho (UNIPAMPA), tais vivências divergem e convergem, pois, ocorreram a partir das solicitações Instituições, conforme se segue.

Os encontros, de um a três dias consecutivos, conforme a disponibilidade do *campus* e planejamento já acordado com a Pro-Reitoria de Graduação junto às autoridades dos *campi*, iniciam-se com a construção coletiva do perfil do grupo de trabalho, o que tem possibilitado constatar que a maior parte dos docentes (acima de 80%) atua na Educação Superior há menos de cinco anos, embora em todos os grupos de trabalho existam colegas com maior experiência docente (de até 30 anos), possibilitando-se, assim, uma troca de experiências e saberes muito interessante e enriquecedora.

Nas duas instituições a que nos referimos, ocorreram a criação e a ampliação de cursos, exigindo uma entrada significativa de docentes, via concurso, para complementar os quadros docentes. Em uma delas, havia o objetivo de atendimento aos Núcleos Docente Estruturante (NDEs), na análise e compreensão dos currículos universitários para a graduação, em seus determinantes e também em seus desafios e possibilidades. Já a outra instituição, definiu o foco na formação docente como seu principal desafio.

Iremos pontuar alguns elementos de cada uma das instituições participantes e focar nossa análise nos depoimentos acerca desta vivência, visto que, consideramos que esta deve ser uma primeira fase do processo de formação inicial. Destacamos a importância do acompanhamento das ações docentes, tanto para oferecer-lhes o necessário processo de continuidade das próprias expectativas na docência, quanto para diagnosticar a evolução do processo qualitativo de ensino e de aprendizagem.

## A VIVÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB

No final de 2013, a Pró-Reitora de Graduação da UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, implantou um Programa de Desenvolvimento docente e capacitação de membros de Núcleos Docente Estruturante – NDEs da instituição, visando analisar os currículos existentes com o intuito de promover uma revisão e aproximação com as diretrizes institucionais previstas no Projeto Pedagógico Institucional e Legislação para cursos de graduação. Nesse contexto, buscou-se agregar não só os membros dos NDE, mas também os docentes dos diversos cursos, a partir da análise do currículo, de modo a fomentar o compartilhamento do que a Universidade tem construído nas práticas docentes, valorizando-as e promovendo a inovação pedagógica, na busca da melhoria da qualidade de ensino e das próprias práticas pedagógicas.

<sup>1</sup> Ver, a este respeito, Anastasiou, L.G.C. Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba Editora IBEPX, 1998.

Situando, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituição com sede no município de Cruz das Almas, criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, ao longo dos últimos 10 anos, foram implantados 44 cursos de graduação e 15 de Pós-Graduação, sendo 02 cursos de Doutorado, 09 cursos de Mestrado e 03 cursos de Especialização distribuídos em 07 *campi*, nos quais convivem 7.835 discentes, 519 docentes e 483 técnicos administrativos. A instituição iniciou suas atividades acadêmicas em 2006 com 620 vagas, apresentando, a partir do ano de 2007, um crescimento significativo na oferta de vagas; em 2013 a oferta foi de 2.500 vagas. Ao longo dos oito anos de implantação, a UFRB já conferiu grau de bacharel ou de licenciado para 1.661 estudantes, dentre os quais alguns já estão em processo de formação na pós-graduação em nível de doutorado.

Os estudantes da UFRB são em sua maioria do interior do estado da Bahia, com forte participação de indivíduos do Recôncavo da Bahia. Deste modo, a instituição tem promovido inclusão geográfica e, especialmente, inclusão social, que tem sido a sua marca definidora, na medida em que tem promovido o acesso de setores sociais antes excluídos desse grau de formação. Dados da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) da UFRB revelaram que a maior parte dos estudantes da instituição são provenientes das classes C, D e E (71,89%) e afrodescendentes autodeclarados (84,3%). Estes percentuais são muito superiores ao conjunto das universidades brasileiras e, até mesmo das IFES da Região Nordeste, conforme dados apresentados pela Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2011).

O processo de constituição dos currículos dos cursos desta Universidade se deu a partir da tutoria da Universidade Federal da Bahia, em 2005, com adoção integral dos currículos praticados pela instituição tutora. Com o ingresso dos primeiros docentes na instituição a Pró-Reitoria de Graduação demandou para os mesmos a realização de ajustes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Devido ao pouco tempo para realização das revisões e a falta de formação dos docentes na área de currículo, didática ou pedagogia, este processo resultou em currículos organizados no modelo disciplinar, pouco alinhados com diretrizes curriculares, embora tendo um discurso avançado no texto, percebe-se que no contexto, a sua execução se dava de forma tradicional.

Ainda hoje, percebemos a relação entre este formato de grade de disciplinas, como uma coleção a ser somada para se “vencer o currículo”, ser decorrente de determinada visão de ciência que quantifica, divide e fragmenta, estruturando o saber de forma compartimentada, mantendo os conteúdos com fim e fechados em si, dificultando sua ressignificação, tanto pelo universitário quanto pelo próprio professor. Ao realizarem as ações de articulação de tópicos nas oficinas, buscando elementos que possam ligá-los em relação ao perfil compromissado no projeto do curso, é muito interessante a expressão de surpresa que acompanha as descobertas dos docentes.

No rol das ações em busca do fortalecimento de práticas pedagógicas, na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional/Projeto Pedagógico Institucional (PDI/PPI) 2010-2014, a instituição vislumbrou uma oportunidade de incorporar novo arranjo a política de ensino de graduação. Isso pode ser observado no Projeto Pedagógico Institucional que integra o PDI, quando o documento propõe ofertar um ensino de qualidade em prol do desenvolvimento econômico e social, e toma como princípios a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular e a articulação entre saberes. Destacamos ainda neste documento a proposta de organização dos cursos de graduação<sup>2</sup> para formar profissionais capazes de produzir uma articulação

<sup>2</sup> O PDI - 2010-2014 da UFRB define: 1- Componentes de formação geral objetivando capacitar o graduando a identificar e a analisar diferentes aspectos constitutivos da realidade, como também identificar, compreender e analisar diferentes saberes, processos de comunicação e especificidades

entre o desenvolvimento de conhecimentos gerais, básicos e específicos de uma determinada profissão, visando a elaboração de uma concepção de mundo e de atividades de trabalho perpassados pela diversidade, devido à dinâmica dos contextos que se organizam e reorganizam a todo o momento e exigem novas ações profissionais que incorporem o geral e o específico (UFRB, 2009).

Para efetivação das diretrizes estabelecidas no PPI a Pró-Reitoria de Graduação considerou fundamental e estratégico o desenvolvimento de um processo de formação específico em currículos para os docentes que compõem o Núcleo Docente Estruturante<sup>3</sup> (NDE) de cada curso, de modo a possibilitar uma atuação como mediadores do processo de reforma curricular, com os demais docentes dos cursos. Deste modo, em outubro de 2013, iniciou processo de contratação de consultoria externa para capacitação dos membros dos NDE's e dos docentes da UFRB.

Os NDEs na UFRB foram implantados a partir de 2010, seguindo as recomendações da Resolução CONAES (2010), que normatiza o NDE no âmbito das instituições de ensino superior. Contudo, o espaço de formação sempre esteve aberto para outros docentes interessados em debater o currículo dos cursos que atuam.

Em cada centro de ensino foram destinadas vinte horas de trabalho em encontros presenciais, além de atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos docentes em períodos de dispersão, ao longo do ano de 2014. Os docentes envolvidos nas atividades eram das áreas de exatas e tecnológicas, agrárias, ambientais, biológicas e humanas. A estrutura da Pró-Reitoria de Graduação, responsável pelo desenvolvimento das atividades, tinha como principal função a organização do calendário de atividades, a articulação entre o mediador externo e os docentes e o acompanhamento das atividades nos períodos presenciais e de dispersão, buscando uma total articulação com a direção dos Centros de Ensino.

O ponto de partida para este trabalho foi a sensibilização dos diretores e gestores dos centros de ensino da instituição, por meio de reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação e com a consultora externa para mediar o processo de revisão curricular/capacitação docente. Consideramos que esta ação foi fundamental para assegurar o sucesso no início dos trabalhos, pois possibilitou uma articulação entre administração central e local por meio de um debate sobre as especificidades de cada centro de ensino, de modo a adequar a proposta as necessidades e as realidades de cada um dos setes centros da Universidade.

Após a mobilização de todos os centros de ensino, e a divulgação da atividade junto aos docentes dos centros, os trabalhos foram iniciados, partindo-se sempre do levantamento dos desafios, das expectativas e do conhecimento do grupo de trabalho. Dada a diversidade dos cursos e momentos em relação a revisão curricular de cada um deles, cada centro ganhou contornos muito característicos. Tal fato foi percebido em um dos centros no qual, após os debates intensos sobre universidade, modelos pedagógicos, modelos de currículo, os docentes definiram que antes de iniciar a reforma curricular necessitavam de um debate interno sobre a identidade do centro numa ação coletiva interna ao próprio centro.

As atividades de desenvolvimento docente tinham como referência a análise do projeto pedagógico em execução. Os coordenadores dos cursos apresentavam as estruturas curriculares e ao mesmo tempo

culturais; 2- Componentes de formação básica visando possibilitar o estudante se apropriar dos conhecimentos nucleares da área de conhecimento na qual o seu curso está inserido e utilizá-los em novas construções de atividades profissionais; 3- Componentes de formação específica que buscam habilitar o estudante a se apropriar do conhecimento teórico, prático e tecnológico relativo a um determinado campo de atuação profissional e empregá-lo de modo inovador (UFRB, 2009).

3 Criado pela Resolução CONAES nº 01, de 17 de junho de 2010, constitui-se um grupo de docentes dos cursos de graduação, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

eram solicitados a analisar os formatos de currículo. Um fato curioso nesse momento foi a nomenclatura utilizada para denominar a estrutura do curso, de uma forma geral todos utilizavam o termo “matriz curricular”. Questionados quanto a utilização deste termo e de seu significado, e após debates sobre as questões lançadas, chegaram ao consenso de que houve uma mudança de nomenclatura, mas não de pressupostos de organização curricular, ou seja, na verdade, o que estavam apresentando eram grades disciplinares, executadas tradicionalmente.

Outra atividade de avaliação dos currículos destinava-se a fazer uma análise da coerência entre os princípios, objetivos e pressupostos metodológicos do PPP em execução, com relação ao PDI e à própria legislação federal, por meio de um instrumento de avaliação disponibilizado pela mediadora externa. Esta atividade se configurou numa discussão muito rica e, em muitos casos, pode-se constatar ter sido este o primeiro contato dos docentes com o documento institucional de organização da política de ensino.

Superado o período de análise do currículo em execução, a etapa seguinte destinava-se a identificar as possibilidades integrativas, pois, conforme Morin (2000, p.57), o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. Desse modo, a palavra “amor” muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, e uma declaração de amor não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciada por um sedutor ou por um seduzido.

Os estudos de várias experiências nacionais de atualização curricular trazem como referência duas possibilidades de construção coletiva: articulação por aproximações sucessivas ou de articulação por revolução<sup>4</sup>. A partir de estudos e discussões em pequenos grupos e depois no coletivo, as escolhas foram se configurando e, de um modo geral, a opção tem sido por articulação por aproximações sucessivas, que se caracteriza pela análise das disciplinas já existentes na grade e suas possibilidades de articulação, ou por área de conhecimento, ou por atividades, ou tópicos específicos cognitivos, ou por saberes procedimentais ou atitudinais a serem apropriados pelos estudantes nas diversas fases do curso. Neste período de consultoria vivenciado na UFRB, havia dois currículos em construção, a saber, o Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade, de Feira de Santana, e o do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, linguagens e suas Tecnologias, Santo Amaro; ambos organizados em módulos articuladores, já evidenciando um avanço mais sistematizado de articulação.

Para realizar este processo, os docentes eram convidados a analisar os currículos com a finalidade de encontrar pontos de comunicação entre as disciplinas e organizá-las em módulos articuladores ou por outras formas, chegando a articular, por exemplo, disciplinas como a matemática, química e física com disciplinas profissionalizantes do campo das engenharias. Esta atividade precede a organização de módulos, que são compreendidos nesse processo como a articulação de saberes, de uma ou mais disciplinas, em torno de um elemento articulador, o eixo articulador.

Um outro desafio na organização do currículo integrado é a definição e identificação de saberes cognitivos, atitudinais e procedimentais<sup>5</sup>, os quais são organizados a partir de uma complexidade crescente, passando de introdutórios e de fundamentos para o nível de aprofundamento, ou de aplicação, de modo que nos

4 A este respeito, vide Anastasiou, L.G.C *apud* Matriz Articulada, limites e possibilidades, texto publicado na obra Perra MJL, Coelho, EBS, da Dos MA. Orgs. Da proposta à ação: currículo integrado do curso de graduação em medicina da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2005.

5 Referimo-nos e adotamos a classificação utilizada por Zabala, A. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

últimos períodos de um curso, os saberes profissionais estejam articulados com a base científica, e as aprendizagens procedimentais e atitudinais reflitam o domínio rigoroso desta base.

Todo esse processo é estruturado a partir de uma referência fundamental para a construção curricular que é a definição do “Perfil do egresso dos cursos”, objetivos e competências que serão desenvolvidas ao longo do percurso formativo, norteadores do Projeto do Curso e advindos das Diretrizes Curriculares. Este é um momento profícuo para a construção de um perfil de egresso real e factível e que venha a se tornar norteador do trabalho dos docentes. O fundamental é que os docentes percebam estes elementos como estruturantes e que devem ser retomados a todo o momento da construção do projeto pedagógico para verificar coerência interna.

A característica disciplinar da formação dos grupos de trabalho influenciou a compreensão do significado destes momentos de construção da integração curricular, conseqüentemente, tem se apresentado como um grande desafio. Em alguns casos temos registrado avanços importantes, visto que este momento tem despertado os docentes para um novo paradigma que apresenta como resultado aspectos inovadores nas estruturas curriculares. No entanto, não realizamos uma avaliação que nos possibilite afirmar se houve uma internalização dos conceitos para todos os envolvidos, visto que temos nos deparado com uma evolução na organização curricular aquém das expectativas. Todavia, é importante registrar, novamente, que há uma superação em relação aos currículos iniciais. O que sugere para gestão a necessidade de implantar ações continuadas de formação docente na instituição.

Os centros de ensino ainda estão em processo de revisão das estruturas curriculares, com finalização prevista para final de 2014, contudo, consideramos importante compartilhar este relato do processo de desenvolvimento de docentes membros do Núcleo Docente Estruturante, visto que esta estrutura foi formalizada há quatro anos, e pode ser considerada bastante recente na gestão acadêmica dos cursos, no contexto das novas universidades criadas no ciclo de expansão do REUNI (BRASIL, 2007). Embora indicados dentro dos critérios da portaria do NDE, os docentes, em sua maioria, nunca estudaram currículo, associam o termo apenas a uma grade disciplinar. Muitos que se candidatam estão interessados em melhorar o currículo, chamado muitas vezes de matriz, mas se referindo à grade, a qual indicam, inicialmente, como única possibilidade de organização. Por mais que demonstrem interesse, associam a melhoria curricular com aumento de conteúdos, no sentido de sua ampliação ou aprofundamento. Porém, isto caminha em sentido oposto ao movimento de corte de carga horária hoje existente.

Entretanto, “nada se faz sem desejo... não se pode desejar o que se ignora, não se pode gostar daquilo que não se conhece. Esperar a emergência do desejo é levar a desigualdade”, conforme Merrie (1998, p.152). Assim, a este desejo de mudança para melhoria curricular corresponde um espaço de busca de alguma saída para que se chegue a esta “melhoria”, e que abra espaço para estudos, discussões, análises, novas correlações entre esta melhoria e aprendizagem mais efetiva e a conseqüente ação docente e discente diferenciada.

Pontuamos que estas questões são potencializadas, pois há uma sobreposição de demandas, aliadas às características específicas do corpo docente, em sua maioria jovens, para os quais o ingresso na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia representou a sua primeira experiência no ensino superior.

Nesse contexto, ao analisarmos os concursos para ingresso de professores na UFRB, verificamos que estes processos enfatizam o grau de conhecimento específico em determinada disciplina ou, quando



muito, o saber em uma área profissional específica. A avaliação ocorre por meio de uma prova escrita e uma prova didática, momentos em que o candidato sistematiza o seu conhecimento sobre determinado ponto e apresenta de forma escrita e oral, portanto, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente, então, encarado como um depositário do saber.

Por outro lado, após o ingresso destes na universidade, a formação esperada para o professor tem sido restrita ao conhecimento aprofundado na disciplina a ser ensinada, conhecimento este prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Ademais, a estrutura de capacitação dos professores está centrada na formação em nível de mestrado e doutorado. Todavia, em muitos casos, a pós-graduação stricto sensu tem negligenciado solenemente a didática do ensino superior, embora faça parte da sua missão e dos regulamentos de quase todos os programas. Isso posto, pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos nas instituições de ensino superior.

Retomando nossa afirmação inicial, um estudo realizado por Bastos (2004) com um grupo de docentes da área da saúde, demonstrou que a maioria deles não teve formação pedagógica. Concebem o ensino como transmissão de conhecimentos e experiências e a aprendizagem como assimilação de informações. Têm dificuldades com o planejamento da disciplina e não sabem situá-la no conjunto das outras disciplinas que compõem o currículo e queixam-se da desmotivação dos alunos. A autora posiciona-se contrária a manutenção desse modelo de ensino, em suas palavras:

a universidade não pode mais aceitar e realizar um ensino que se baseia na transmissão de um saber – legitimado em si mesmo, cujo planejamento ocorre em função das disciplinas e a execução centrada no professor (que detém o conhecimento) e a avaliação como modelo tradicional de conferir erros e acertos dos alunos (BASTOS, *op.cit.*, p.93).

Neste contexto, esta experiência torna-se relevante por contribuir para que estes atores, fundamentais no processo de aprendizagem dos estudantes, aprimorem seus conhecimentos sobre organização curricular, a qual envolve uma ampla discussão que vai desde a concepção de Universidade, passando por debates sobre integração entre campos disciplinares, entre professores e estudantes, diferenciando níveis de apropriação, sobre o funcionamento cerebral em rede e a necessidade curricular de apresentar nexos planejados, sobre estratégias ativas do campo da metodologia dialética<sup>6</sup> e avaliação da aprendizagem, como investigação, diagnóstico<sup>7</sup> e tomada de posição entre os pares.

Diversos autores têm debatido a crise da universidade na atualidade, mas gostaríamos de chamar atenção neste instante para o debate desenvolvido por Goergen (2005, p.12), que chama de crise textual “a crise que abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer”.

É no contexto da crise textual descrita por este autor e com intencionalidade clara de buscar caminhos para sua superação que se inserem as ações implantadas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRB descritas neste texto, a qual ganha importância na medida em que possa contribuir com os debates no âmbito das universidades, com vistas a aprimorar o processo de desenvolvimento docente por meio da

6 A respeito da metodologia dialética e da atividade presente na apropriação, ver: Vasconcelos, C.J. Metodologia Dialética na Sala de Aula. *Revista AEC* no. 83, p. 28-55, 1992.

7 Luckesi (2008) nos pontua a importância do processo de avaliação como acompanhamento, incluindo investigação e diagnóstico, para tomar posição. A este respeito, vide: LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, São Paulo, Cortez, 2008.

apropriação, por parte deste, do debate, da elaboração e do acompanhamento da execução de projetos pedagógicos de cursos de graduação.

### **O PROCESSO VIVENCIADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA<sup>8</sup>**

A Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA foi criada pela Lei nº11.640, de 11 de janeiro de 2008, destaca-se no estado do Rio Grande do Sul dentre as outras IFES por possuir maior abrangência, pois está presente em vários municípios que compõem as metades Sul e Oeste do Estado, sendo essas regiões que fazem fronteira com países do MERCOSUL, mais especificamente com Argentina e Uruguai. A UNIPAMPA é uma universidade *multicampi*, com dez *campi* instalados nas cidades de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

A UNIPAMPA é uma jovem instituição universitária que assumiu como missão promover a educação superior de qualidade, pela integração entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas a formar sujeitos comprometidos e capacitados para atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional (UNIPAMPA, 2013).

O atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 (UNIPAMPA, 2014, p. 20) está organizado em quatro eixos estruturantes: excelência acadêmica, aperfeiçoamento institucional, dimensão humana e compromisso social, os quais - especificam as ações a serem realizadas nos próximos cinco anos de forma a efetivar o perfil, a visão e a missão institucional.

O PDI (2014, p. 27 e 28) referenda que a UNIPAMPA adota os seguintes princípios orientadores:

Formação acadêmica, ética, reflexiva, propositiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano em condições de sustentabilidade;

Excelência acadêmica, caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que tenha como balizador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando ao desenvolvimento da ciência, da criação e difusão da cultura e de tecnologias ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis, direcionando-se por estruturantes amplos e generalistas;

Sentido público, manifesto por sua gestão democrática, gratuidade e intencionalidade da formação e da produção do conhecimento, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional para a construção de uma Nação justa e democrática.

Ainda neste documento, há referência às políticas de aperfeiçoamento do corpo docente e seus três pilares (docência como profissão, práticas de formação, reflexão sobre a prática), que devem possibilitar o crescimento profissional destes e ampliar o conhecimento sobre as bases que poderão gerar consciência crítica e suporte para a organização política, social e econômica do ambiente à sua volta.

A estrutura atual da UNIPAMPA contempla sessenta e um cursos de graduação, sendo que três cursos são ofertados em dois turnos (integral e noturno), o que totaliza 64 cursos implantados em graus de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, distribuídos nas dez Unidades Universitárias já citadas. Existem

<sup>8</sup> Dados referentes a esta parte da UNIPAMPA foram elaborados com a colaboração dos servidores da Pró-Reitoria de Graduação.



ainda 10 programas de mestrado, um de doutorado e 20 cursos de especialização lato sensu em andamento, além de novas propostas de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu aprovadas ou sendo avaliadas. Hoje totalizam mais de 10.000 acadêmicos na graduação e a esses se somam mais 695 alunos na pós-graduação.

Cada *Campus* Universitário é dotado de servidores docentes e técnico-administrativos em educação, com a responsabilidade de realizar a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão. O *campus* está sob coordenação de uma equipe gestora que coordena e assessora todas as atividades, que é integrada por diretor, coordenador acadêmico e coordenador administrativo. Os coordenadores de curso de graduação e pós-graduação atuam mais diretamente sob a coordenação dos coordenadores acadêmicos dos *campi*, que, por sua vez, vinculam-se à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

A PROGRAD tem a função de coordenar o funcionamento da vida acadêmica e a qualidade dos cursos de graduação oferecidos pela UNIPAMPA, a partir da orientação e articulação do gabinete da Pró-Reitora e Pró-Reitora adjunta de graduação com as quatro coordenadorias constituintes da PROGRAD, que busca um trabalho intra e intercolaborativo com coordenadores acadêmicos, coordenadores de curso da graduação, membros do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE) e Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA), a partir do assessoramento pedagógico prestado e o desenvolvimento de programas e projetos relacionados ao ensino de graduação e à formação pedagógica. As quatro coordenadorias referidas são: a Coordenadoria de Desenvolvimento do Ensino de Graduação (COORDEG), a Coordenadoria de Registros Acadêmicos (COOREG), a Coordenadoria de Processos Seletivos (CPS) e a Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (COORDEP).

Em 2010, constituiu-se uma Coordenadoria de Apoio Pedagógico, atual Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (COORDEP)<sup>9</sup>, responsável pela política institucional de formação docente, com o objetivo de investigar, analisar, intervir nos processos de ensino-aprendizagem da Instituição. Entre as ações da atual Coordenadoria, organizou-se o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente alinhando em um único documento as ações que já eram desenvolvidas, bem como a sinalização de novas ações.

O Programa de Desenvolvimento Profissional Docente é uma proposta que oferta ações de formação continuada aos docentes da universidade, visando a melhoria contínua da qualidade de ensino dos cursos de graduação. Sua estrutura centra-se nas discussões de perspectivas atuais para Educação Superior; contexto social atual e o desenvolvimento profissional docente, sob o eixo dos processos formativos da pedagogia universitária. Constitui-se em uma política institucional de formação continuada, sustentado nos três pilares citados anteriormente (UNIPAMPA, 2011): (a) Docência como profissão que se constrói permanentemente e por isso tem a necessidade de uma atenção sobre novas práticas e inovações nas áreas do conhecimento; (b) Práticas de formação que tomem a dimensão coletiva, possibilitando a percepção de unidade da Universidade e também da diversidade nas mais diversas formas de atuação do docente; (c) Reflexão sobre a prática, com o uso de experiências dos próprios docentes como forma de gerar debate, reflexão, aprendizado e aperfeiçoamento das suas atividades.

O referido Programa está dividido em três projetos que se complementam (UNIPAMPA, 2011): (a) Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante/PAAPI para professores ingressantes (b) Projeto

<sup>9</sup> Pela Portaria nº 367, de 18 de abril de 2013, a Coordenadoria de Apoio Pedagógico (CAP), passou a denominar-se de Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (COORDEP). Com a nova reestruturação, a COORDEP está ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

de Aperfeiçoamento à Docência Superior/PADS para professores estáveis e (c) Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino/ProGEn - para professores em cargos de gestão. Propõe objetivos específicos, a fim de subsidiar a sua efetivação: (a) promover ações de formação continuada dos docentes, numa forma de garantir o aperfeiçoamento pedagógico; (b) fomentar nas atividades docentes a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (c) favorecer a troca de experiências pedagógicas entre os docentes; (d) incentivar o desenvolvimento de pesquisas e metodologias para o ensino superior; (e) assessorar os docentes no planejamento de suas atividades curriculares e de ensino propondo alternativas metodológicas a partir de reflexões coletivas; (f) dar continuidade na promoção de encontros e reuniões com temas relevantes, identificados a partir da observação e análise da realidade, visando efetivar a proposta institucional, (g) estimular o uso dos recursos tecnológicos disponíveis na instituição; (h) analisar e refletir sobre o sistema de avaliação adotada na UNIPAMPA; (i) colher dados e informações significativas que subsidiem o trabalho com o discente; (j) constituir-se espaço de produção e socialização de conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem da instituição – Pedagogia Universitária.

Entre as várias ações promovidas dentro deste Programa, como parte do Projeto de Aperfeiçoamento à Docência (PADS)-, teve início, em dezembro de 2013, com continuidade neste ano de 2014, o Curso de Formação Pedagógica, ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Léa das Graças Camargos Anastasiou, que está sendo ofertado localmente aos docentes e técnicos dos NuDE dos dez *Campi* Universitários, com o objetivo de proporcionar formação didático-pedagógica e contribuir no aprofundamento dos conhecimentos acerca dos componentes didáticos pedagógicos da prática docente, mais especificamente aos docentes ingressantes. A carga horária do curso é de vinte e quatro horas, divididas em três dias de oito horas cada.

Até o momento o referido curso de formação docente foi realizado em quatro *Campi* Universitários (*Campus* Bagé – dezembro/2013, *Campus* Itaqui – fevereiro/2014, *Campus* Uruguaiana – maio/2014 e *Campus* Santana do Livramento - maio/2014) e aos demais está previsto cronograma a ser implementado até setembro de 2014.

Em geral, o curso tem tido em torno de trinta e cinco a quarenta e cinco participantes, em que a grande maioria é docente, que possui entre três e cinco anos de experiência como profissional na Educação Superior. A significativa maioria de professores tem pouca experiência docente, pois são aprovados no concurso público em seguida ao término do mestrado ou do doutorado, o que confirma a importância e necessidade da realização deste curso de formação pedagógica.

Esse momento de formação docente nas quatro Unidades Universitárias foi trabalhado de forma contextual, reflexiva e formativa as questões didático-pedagógicas relativas ao processo ensino-aprendizagem no ensino superior, configurou e sinalizou uma possibilidade de formação em *lôcus* dos docentes universitários de diferentes áreas do conhecimento: Ciências da Saúde; Sociais Aplicadas; Agrárias; Engenharias; Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes.

Foram disponibilizados, antecipadamente, materiais para fundamentação teórico-epistemológica, que fomentaram a discussão e reflexão docente a respeito das práticas pedagógicas no nível superior; como no dizer de uma professora participante: *“Para além dos materiais disponibilizados, o mais significativo dessa formação foi a pausa para problematizar nossa prática docente universitária e focar na maior parte do tempo na dimensão ensino universitário e na carência de espaços de formação apropriados (P1).*

Em geral, os docentes caracterizaram-se como um grupo ingressante, interessado, com alguns professores resistentes inicialmente em tratar assuntos relacionados à pedagogia universitária, mas que, no decorrer

do curso, envolvem-se e percebem o quanto de importante são esses espaços-tempos de formação. Houve relatos de professores que não pretendiam participar, mas ao ouvir comentários positivos dos colegas sobre o curso, repensaram sua decisão.

Dentre os vários momentos de análise e discussão proporcionados no desenvolvimento do Curso, os docentes participantes refletiram sobre a necessidade de repensar os currículos e o ponto de partida do trabalho com os conteúdos curriculares ser a realidade do estudante, auxiliando-o a se responsabilizar pela caminhada que o acadêmico está fazendo; ensinando-o a ter autonomia. Outro aspecto discutido foi sobre o projeto político-pedagógico de curso (PPC), ressaltando o perfil discente, objetivos, ementas, conteúdos, metodologias, processos de acompanhamento e avaliação.

Ao serem questionados sobre os desafios que enfrentam na sua prática, os professores mencionaram que os acadêmicos apresentam falta de conteúdos prévios, de interesse, de leitura e interpretação de texto, de correlações e nexos entre conteúdos e teoria/prática, falta de dedicação, de foco, de base do ensino médio, de maturidade; dificuldade de comunicação oral e escrita, entre outros aspectos.

O diálogo nas aulas potencializou aproximação entre docentes de diferentes áreas do conhecimento e possibilitou perceber que os problemas/questões que mais angustiam os docentes independem das áreas que atuam ou das áreas em que foram formados. De acordo com um dos professores presentes da área de Engenharia de Computação, reconhece a necessidade de espaços permanentes de formação docente: *"Se possível seria interessante realizarmos encontros periódicos para melhorar cada vez mais a forma de ensinarmos (P2)*. Outra professora do curso de Licenciatura Química reforça a relevância da qualificação profissional na área educacional e registra que: *"Pensar nas nossas práticas docentes é estabelecer contato direto com nossos alunos, bem como repensarmos o processo ensino-aprendizagem(P3)*.

No final dos três dias de encontro, solicitamos o preenchimento de um instrumento de avaliação com alguns aspectos distintos. Ao avaliar o que foi novo para cada um, obtivemos resultados que podem ser assim agrupados por itens que nos revelam o que ficou de significativo para os docentes participantes.

Sobre o contexto da universidade e ação docente hoje, foi pontuada a compreensão do histórico do ensino superior no Brasil e dos modelos docentes ainda em uso, o que possibilitou identificar ações habitualmente utilizadas na aula, sem identificar sua fonte. Ao discutir o modelo jesuítico, centrado na exposição do conteúdo pelo docente, fica claro aos professores como este ainda permanece predominante após quase cinco séculos de vigência, e de como o *habitus* ou a força dos modelos que temos, atuam sobre nós. Segundo Bourdieu *apud* Perrenoud (1992, p. 209), *habitus* é "conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos". Por isso, damos aula como nossos professores deram para nós, e assim, até que tenhamos construído um quadro teórico-prático acerca da docência, a possibilidade de repetição inconsciente do processo permanecerá. O Curso de Formação Pedagógico, aqui referido, foi importante para os docentes participantes do Curso, pois, ao serem questionados sobre novas aprendizagens construídas/adquiridas durante este Curso, citaram a compreensão adquirida acerca do projeto de curso, do perfil do discente e do compromisso firmado com o projeto do curso, e conseqüentemente, da importância do componente curricular e da articulação de saberes do professor ao planejar e ao ensinar. Situar o currículo em diferentes experiências articuladas com a proposição de eixos curriculares, possibilita ao docente perceber a relação e a diferenciação entre grade e matriz curricular.

Daí a importância de depoimentos como este registrado na avaliação: “*pretendo rever os conteúdos das disciplinas que ministro e redefini-los a partir do perfil do curso e da contribuição que a disciplina pode dar ao curso. Gostaria de rever a abordagem em sala de aula, a partir da redução do conteúdo e tentar atingir o nível de síntese por parte dos alunos. Em função do aparente interesse de vários colegas da Veterinária, devemos nos reunir para discutir a articulação de algumas disciplinas e, quem sabe no futuro próximo, propor uma reformulação de currículo do curso.*” (P26).

Sobre o processo de ensino, a possibilidade de se verem mediadores do quadro científico que dominam e que está previsto no percurso curricular, destacaram o processo de ensinagem, no qual do ato de ensinar do professor decorrerá necessariamente o apreender, a apropriação do conteúdo pelo estudante. Em relação à ação docente na tradução do conteúdo científico, apontaram também a importância percebida quanto: à contextualização de novos temas e formas de atuação; à forma participativa da abordagem na aula; à importância da análise e organização de objetivos, bem como quanto à ênfase na relação teoria e prática; à percepção entre objetivos registrados no plano e a ação docente, à importância da construção do conteúdo para o desenvolvimento dos discentes como pessoas e futuros profissionais.

Registraram também, na ficha de avaliação, o desafio encontrado ao identificar, classificar e articular conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais, como uma relação necessária e adequada à apropriação do conteúdo pelo estudante, dando, então, um significado à compreensão da metodologia dialética na constituição dos textos, conceitos, juízos e raciocínios.

Assim, quanto à organização do Plano de Ensino<sup>10</sup> do docente e da aula universitária, os participantes destacaram a importância do planejamento, do uso de palavras-chave, da construção do roteiro com estudantes, de reavaliar, de usar recursos variados, destacando o papel da metodologia ativa e a importância da mobilização do estudante na aprendizagem, assim como dos momentos da síntese e da práxis em aula.

O segundo aspecto mais destacado foi quanto aos aspectos relacionados à avaliação, como: avaliar a produção e não a pessoa do estudante; utilizar instrumento avaliativo, como pré-testes para situar o ponto de partida real da classe; verificar e diagnosticar, destacando o sentido diagnóstico da avaliação; avaliar conteúdos procedimentais e atitudinais complementando o aspecto cognitivo, que habitualmente já objeto de verificação, Também foi destacada a avaliação como revisão de ações para melhorar resultados.

Sobre as estratégias, vivenciadas e analisadas com prática e com exemplos trazidos pelos professores sobre experiências em aula, foram especialmente destacados os filmes, a leitura em classe, o uso de quadro comparativo e uma significativa adesão aos mapas conceituais. Todas elas foram analisadas a partir da questão da mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento, conforme proposto por Vasconcelos (1992) os estudos sobre metodologia dialética em aula.

A respeito das modificações que pretendem fazer, que era foco da pergunta seguinte do instrumento de avaliação, citaram: diálogo sobre os rumos do curso com os professores e possíveis ações transversais; planejamento em redes para estimular o aprendizado; reformulação dos planos de ensino, relacionando conteúdos com os demais do curso similares, com o perfil desejado e trabalhado e com o projeto de curso.

<sup>10</sup> Embora em todos os grupos de trabalho tenhamos situado a importância dos tradicionais Planos de Ensino serem incorporados e substituídos pelos Programas de Aprendizagem, nos quais o foco é a apropriação dos conteúdos pelos estudantes como forma de melhor compreensão dos saberes associados à prática social atual e profissional futura, o termo Programa de Aprendizagem não foi citado nas avaliações. Vide, a este respeito, o capítulo II da obra *Processo de Ensino na Universidade*, de Anastasiou e Pessati.

Ainda a respeito das aulas, pontuaram opção por aperfeiçoar a práxis, em seus elementos na articulação dos saberes da teoria e da prática, situar o conteúdo no tempo e abordá-lo de forma mais dinâmica, mudando a aula com novos formatos. Citaram também, como aspectos essenciais para as aulas: atentar para os momentos da dialética: síntese, análise e síntese na aprendizagem; envolver/mobilizar os alunos para o conhecimento, melhorando a relação professor e aluno; assim como, enxugar e/ou rever conteúdos das aulas teóricas; intensificar discussões e reflexões com os alunos, destacando aceitar diferentes formas de pensamento em aula; aumentar a participação do discente. Foram citadas, como de uso futuro a serem incluídas no planejamento das aulas, várias estratégias, tais como: uso de esquemas, elaboração de perguntas, mapas conceituais, diagrama V, problemas, estudos de caso, quadro comparativo, trabalho em grupo e projeto de leitura<sup>11</sup>.

Quanto à avaliação, propuseram: rever adequação dos instrumentos avaliativos, analisando a coerência com as estratégias; revisar e ampliar o conteúdo nas avaliações, visando abranger a totalidade do essencial do conteúdo; avaliar teoria e prática; usar estratégias diversificadas e trabalhos em grupos. Vários docentes citaram a utilização do teste de ignorância perigosa<sup>12</sup>, ampliando o potencial metacognitivo dos estudantes.

Outros elementos em destaque na avaliação do processo referiam-se ao uso do sociograma, metacognição e de elementos discutidos a respeito da inteligência emocional, todos bastante destacados. Estes aspectos foram sempre discutidos e analisados a partir da questão relacional professores e estudantes em aula, um dos assuntos colocados como desafio no encontro inicial. Conforme observado, são professores muito jovens, a maioria recém-saídos do doutorado, aos quais a relação interpessoal se apresenta como desafiante, inclusive no que se refere aos espaços e limites presentes no novo papel profissional de docentes, que ora iniciam.

Em síntese, com a vivência os docentes relatam aprender a fazer encadeamentos, valorizar sequências, usar metáforas e evidências lógicas, valorizar o bom humor e a tranquilidade, necessários a um espaço de aprendizagem e valorizar trocas, pelo envolvimento que contagia. A seguir, como ilustração, as falas de alguns participantes:

*- "Vivência riquíssima de conceitos, práxis e experiência profissional compartilhada." (P42)*

*- "A inexperiência, somada a 'fogueira de vaidades' e a ausência do entendimento que o particular não 'pode' se sobrepôr ao público, provoca desde já certos 'ranços'. E é bastante provável que muitos tenham sido levados a uma mudança de postura, e, o que é excelente: certamente serão multiplicadores do que ouviram/sentiram. Eu serei!" (P23)*

*- "Curso e conteúdo bem abrangente e de muita relevância para a carreira docente." (P8)*

*- "Que seminários como estes sejam promovidos pelo campus e não impostos pela Pro-Reitoria." (P 19)*

*"Excelente curso, só que acredito que deveríamos ter uma parte mais prática sobre os métodos, mas excelente pelo pouco tempo ministrado. Parabéns." (P 46)*

11 A respeito de estratégias, ver o capítulo III da obra *Processo de Ensino na Universidade*, de Anastasiou L. G. C e Pessage, L. A. Joinville, Editora Univille, 2012.

12 Teste de ignorância perigosa: forma de complementar o processo verificatório de instrumentos teóricos, no qual o estudante faz um autoavaliação de cada item respondido, acerca de considerar sua resposta certa, errada ou sem certeza da mesma. A este respeito, vide Anastasiou, L. G. C. no texto *Avaliação, metodologia ativa e ignorância perigosa*, no prelo nos Anais do VII FÓRUM NACIONAL DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EM SAÚDE: Curitiba, Paraná, 2014.

- "Tendo em vista minha curta experiência docente acredito que o curso tenha sido o despertar inicial do interesse no tema." (P 39)

- "Obrigado por esta incrível possibilidade de aprender a ensinar. Este foi um começo e espero evoluir muito em minha vida docente." (P65)

Como no dizer de uma das integrantes da equipe da COORDEP/PROGRAD, os objetivos desse curso de formação pedagógica, até o momento desenvolvido em quatro *Campi* Universitários, foram alcançados e subsidiam reflexões institucionais a respeito da política de formação docente da UNIPAMPA; ao mesmo tempo, em que amplia a certeza de que é preciso fomento, de alguma forma, o protagonismo institucional para que os espaços ocorram e se concretizem no âmbito universitário mais próximo ao docente, pois os mesmos estão abertos às discussões, desde que os espaços sejam construídos, consolidados e reconhecidos para tal. Registros como esses reforçam as intenções da UNIPAMPA em ressignificar os espaços de formação docente, assessorando na autonomia de cada *Campus* Universitário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas em *campus* e cursos universitários de diversas instituições têm demonstrado a importância de momentos de formação pedagógica dos docentes, criando grupos, núcleos programas de apoio pedagógico institucional, entre outras formas de organização, que passam assietematizar ações de formação continuada. Colegas docentes, interessados no ensinar e fazer apreender de diversas áreas, criam espaços e se unem no fortalecimento da ação docente universitária. Por outro lado, questão referente a como as pesquisas sobre ensino e aprendizagem estão se efetivando na educação superior, é uma questão a ser colocada. Os docentes iniciam sua ação, em boa parte das vezes, sem os quesitos pedagógicos necessários e muitos não percebem sua ação mediadora na docência como possível objeto de investigação e pesquisa, assim como a qualidade do ensino e da aprendizagem que estão mediando.

Ao participarem de vivências relacionadas à formação pedagógica, os docentes inicialmente relatam o nível dos estudantes como algo que os faz recear pela qualidade e efetividade da formação universitária, exatamente porque são responsáveis e desejam fazer do percurso universitário um momento significativo para os estudantes.

Outro aspecto a ser ressaltado é relativo aos cursos universitários de Pedagogia que não têm tratado de questões relativas à pedagogia universitária, centrando-se nas séries iniciais, que é o seu foco, e não preparam o pedagogo para a mediação universitária. Existe uma equipe de pedagogos presente nas instituições federais de educação superior, mas se sentir-se-ão eles preparados para mediar as questões atuais de ensino aprendizagem dos docentes e estudantes, hoje presentes na universidade? Isto faz parte de suas funções institucionais? Como esta carreira é hoje percebida pelos docentes e discentes? Cuidam de questões relativas à formação inicial ou continuada do docente e atendimento ao universitário, no que se refere ao ensino e à aprendizagem?<sup>13</sup> As equipes pedagógicas institucionalizadas têm sua importância para que, de fato, possam mediar com continuidade os reais problemas existentes hoje na formação universitária e que esses possam assessorar pedagogicamente os docentes na efetivação de uma ação mediadora competente.

13 Ver: *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Coordenado por Bernardete A. Gatti e Elsa Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.



Os docentes estão cronologicamente cada vez mais novos ao ingressarem na educação superior, com formação científica da área de conhecimento bastante estruturada (às vezes, já com pós-doutorado), mas imaturos no que concerne à docência e ao trabalho em equipe ou colegiado. Embora os seres humanos sejam seres de relação, a pesquisa, muitas vezes, cria uma sistemática isolada e até solitária de produção de conhecimento. Nos grupos de trabalho, muitas vezes, a inexperiência e a timidez dos colegas iniciantes geram a necessidade do acolhimento institucional adequado. A (re)construção de saberes da ação pedagógica dá-se também pelas vivências, que devem ser institucionalmente planejadas, não só no necessário processo inicial de socialização institucional, mas durante o percurso na docência.

Pensar a formação do docente ingressante nas instituições de educação superior quanto às questões relacionadas à pedagogia universitária exige pensar neste contexto dinâmico e desafiante, que clama por uma ação conjunta, colegiada, coletiva e colaborativa.

Se, conforme Meirieu (1998, p. 31), “toda aprendizagem verdadeira exige uma ruptura com antigas representações, ou preconceitos anteriores. Requer, portanto, uma intervenção externa ou uma situação específica que obrigue o sujeito a modificar o seu sistema de pensamento”, as afirmações elaboradas pelos docentes, registradas nos parágrafos anteriores, são uma expressão de possíveis novas formas de agir na docência, superando a transmissão bancária já apontada a tantos anos por Freire (1987).

Ainda com base no pensamento freiriano:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2002, p.12).

O trabalho como docente universitário possibilita e, ao mesmo tempo, envolve ações de ensino, pesquisa e extensão, complementadas pelas atividades demandadas na gestão acadêmica do seu próprio saber-fazer docente. Isso exige uma formação docente assessorada e efetivamente ligada a uma práxis (trans) formadora. Toda formação docente deve ser percebida como uma investigação-formação das práticas educativas como um processo que desafia a todos os envolvidos com/na educação superior.

## REFERÊNCIAS

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília - 2011.

BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)> Acesso em: 1 de mar. 2012.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: <>. Acesso em: 1 de jun. 2014.

ANASTASIOU, L.G.C., *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*, Curitiba, IBEPX, 1998.

ANASTASIOU, L.G.C., Avaliação, metodologia ativa e ignorância perigosa, Anais do VII FÓRUM NACIONAL DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EM SAÚDE: Curitiba, Paraná, 2014.

ANASTASIOU L.G.C.; PESSATE, L. A. *Processo de Ensino na Universidade*. Joinville: Editora Univille, 2012.

BASTOS, C. C B. C. Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. 2004. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp+docente+e+a+forma%C3%A7%C3%A3o+cr%C3%ADtico-humanista+na+universidade>. Acesso: 03/10/2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOERGEN, P. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2005. Prefácio.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, São Paulo, Cortez, 2008.

MEIRIEU, Phillip. *Aprender... sim, mas como?*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgard. *O Método 3, conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRA MJL, Coelho, EBS, da Dos MA. Orgs. *Da proposta à ação: currículo integrado do curso de graduação em medicina da UFSC*. Florianópolis: UFSC, 2005.

*Professores do Brasil: impasses e desafios*. Coordenado por Bernardete A. Gatti e Elsa Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014. Cruz das Almas, 2009. Disponível a partir de: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/pdi>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Bagé: UNIPAMPA, 2013. Disponível em: [http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71\\_2014-PDI.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf). Acesso em: 30 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA. Programa de Desenvolvimento Profissional Docente. Bagé: UNIPAMPA, s/d. Disponível no arquivo da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

VASCONCELOS, C.J. Metodologia Dialética na Sala de Aula. *Revista AEC*, n. 83, p. 28-55, 1992.

ZABALA, Antoni. In: *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

