



Gabriela Miceli Sucupira de Melo

**Concepções docentes sobre formação continuada no
ensino superior:
dilemas e perspectivas**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Soares de Araújo Mesquita

Rio de Janeiro,
setembro de 2025.



Gabriela Miceli Sucupira de Melo

**Concepções docentes sobre formação continuada no
ensino superior:
dilemas e perspectivas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Departamento de Educação do
Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Silvana Soares de Araújo Mesquita

Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Vania Finholdt Ângelo Leite

UERJ

Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2025.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Gabriela Miceli Sucupira de Melo

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá em 2012. Possui Graduação em História pela mesma universidade (2021) e Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade São Judas Tadeu. É professora do Instituto de Educação Carmela Dutra -Seeduc/RJ e membro do Profex. Tem experiência em educação básica, bem como no ensino Superior, tanto em cursos de Licenciatura e Pós-Graduação em Educação.

Ficha Catalográfica

Melo, Gabriela Miceli Sucupira de

Concepções docentes sobre formação continuada no ensino superior : dilemas e perspectivas / Gabriela Miceli Sucupira de Melo ; orientadora: Silvana Soares de Araújo Mesquita. – 2025.

101 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação continuada. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Inovação. 5. Inovação pedagógica. I. Mesquita, Silvana Soares de Araújo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho a todas as mulheres da minha ancestralidade que vieram antes de mim e não tiveram a oportunidade de desbravar os caminhos do conhecimento, silenciadas pelo machismo estrutural de nossa sociedade, mas me encorajaram a chegar até aqui. Em especial à Regina (in memoriam), Vicentina, Daisy e Janaína. Essa pesquisa também é de vocês!

Agradecimentos

Antes de tudo e de todos que eu citarei, gostaria de agradecer a Oxalá, que me deu direcionamento e acalento para chegar até aqui. Ao meu Ori, por ter suportado com resiliência todo esse processo. Aos meus Pais de cabeça, Xangô e Oxum, por terem me carregado no colo quando não tive forças para continuar.

Ao apoio dado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos meus professores inspiradores, Valéria de Araújo Medeiros Forti, Renata dos Santos Soares e Elisangela da Silva Bernado. Vocês foram combustível de conhecimento para que eu acreditasse na possibilidade de ocupar esse espaço e compreendesse a relevância da pesquisa em formação de professores.

À minha orientadora Silvana Soares de Araújo Mesquita, sempre tão doce e incentivadora nas palavras. Seu cuidado em todo o processo de escrita e sua orientação dedicada foram fundamentais para que conseguisse concluir essa pesquisa.

Aos professores do departamento de educação, pela significativa contribuição em minha formação, em especial a Professora Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza, por todo o cuidado, olhar sensível e ensinamentos ao longo dos dois anos de curso.

Ao meu amado grupo de pesquisa PROFEX, onde fui recebida com todo carinho e acolhimento. Pelas grandiosas trocas e todo conhecimento construído coletivamente até aqui.

À minha família carnal, Regina e Pedro Américo (*in memoriam*), meus maiores incentivadores. Sem vocês isso não seria possível. Aos meus irmãos, Alexandre e Janaina, que entre idas e vindas sempre acreditaram que seria possível. Às minhas tias, Daisy e Vicentina, que com todo zelo e cuidado me ajudaram a não desistir nos momentos mais difíceis. Aos meus primos, Vinicius e Amanda, que neste último ano me lembraram quase que diariamente da necessidade de concluir este trabalho.

À Josilene Santana Martins, Mãe Josi de Oyá, minha orientadora espiritual, que me acolheu e nutriu meu Ori com todo amor para que ele me sustentasse nessa caminhada, superando os limites impostos pelos homens e confiando na minha espiritualidade. Aos meus filhos de santo: Junior, Paula, Andressa, Suellen e Alessandra que entenderam a minha ausência e me incentivaram a concluir. Às minhas irmãs de santo Tatiane Farias, Andrea Vieira e Ana Leticia que foram comigo nos momentos de aflição.

Aos meus queridos amigos que estão aguardando pacientemente nosso reencontro e entenderam todas as minhas ausências: Stephanie Ribeiro, Rafael Aranha, Danilo Grecco, Karina Martins, Michelle Garriga, Carolina de Lima, Mônica Mendes, Danielle Rebello, Débora Barreiro e Heloísa Bevilacqua.

Às Marias que estão presentes na minha vida. “Para chegar aqui, atravessei um mar de fogo...”

E em especial àqueles que me inspiraram a chegar até aqui: meus alunos do Instituto de Educação Carmela Dutra.

Gratidão por tudo!

Resumo

Melo, Gabriela Miceli Sucupira de. Mesquita, Silvana Soares de Araújo (Orientadora). **Concepções docentes sobre formação continuada no ensino superior: dilemas e perspectivas**. Rio de Janeiro, 2025. 96 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo compreender as concepções dos professores-formadores atuantes em cursos de licenciatura sobre os modelos de formação continuada em serviço que vêm sendo oferecidos. Junto a isso, serão analisadas também suas contribuições para a prática e o desenvolvimento profissional docente no ensino superior da rede pública ou privada. Parte-se dos seguintes questionamentos: como os próprios professores dos cursos de licenciatura concebem o papel da universidade e dos programas de formação continuada em serviço com relação ao seu processo de desenvolvimento profissional? Como o tema da “inovação pedagógica” perpassa a formação continuada na perspectiva desses professores? Para a realização deste trabalho investigativo, o método adotado foi a pesquisa qualitativa com uso de questionário e entrevistas. Nesse encalço, o questionário buscou selecionar professores-formadores atuantes em cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas do município do Rio de Janeiro com programas de formação continuada. Com isso, nosso objetivo passou por colher concepções preliminares sobre o tema. Como resultado, os questionários foram respondidos por 20 professores de 10 instituições públicas e 10 privadas. De acordo com a adesão e a disponibilidade possíveis, participaram das entrevistas semiestruturadas 8 professores-formadores, sendo 4 deles de cada rede (pública e privada). Para analisar os dados produzidos, dialogamos com os autores Claude Dubar, Antônio Nóvoa, Maria Isabel Cunha e Marcos Masetto para refletir sobre a identidade profissional de docentes do ensino superior, junto aos resultados de pesquisa obtidos na revisão de literatura. A pesquisa foi delimitada em dois eixos estruturantes, sendo eles: i) a formação contínua pelos olhos dos formadores; ii) a inovação pedagógica como prática insurgente. Desta maneira, os resultados obtidos sugerem que os docentes compreendem a formação continuada a partir de dois pilares: um mais tradicional, que valoriza cursos mais estruturados e técnicos

voltados ao fazer docente, e outro que associa formação continuada a um processo contínuo de desenvolvimento profissional construído através de reflexões e estudos constantes, advindos da busca para superar os desafios cotidianos da sua prática docente. Conclui-se que a formação continuada – concebida pelos professores como processo de desenvolvimento profissional, reflexivo na ação, individual e coletivo – contribui para a construção de uma identidade docente no ensino superior que se constrói e reconstrói de maneira constante. Além disso, a inovação pedagógica se apresenta, para além do uso de tecnologias ou aplicação de metodologia ativas, como resultado desse processo reflexivo que favorece a adoção de práticas insurgentes em busca da melhoria pela aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave

Formação continuada; desenvolvimento profissional; inovação; inovação pedagógica

Abstract

Melo, Gabriela Miceli Sucupira de. Mesquita, Silvana Soares de Araújo (Supervisor). **Teachers' conceptions of continuing education in higher education: dilemmas and perspectives**. Rio de Janeiro, 2025. 96 p. Master's dissertation - Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

The aim of this master's thesis is to understand the conceptions of teacher educators working on degree courses about the models of in-service continuing education that have been offered. In addition, it will analyze their contributions to teaching practice and professional development in public and private higher education. The starting point is the following questions: how do teachers from undergraduate courses themselves conceive of the role of the university and in-service training programs in relation to their professional development process? How does the theme of “pedagogical innovation” permeate continuing education from the perspective of these teachers? To conduct this investigative work, the method adopted was qualitative research using questionnaires and interviews. The questionnaire sought to select teacher-trainers working on degree courses at public or private higher education institutions in the municipality of Rio de Janeiro with continuing education programs. With this, our aim was to gather preliminary ideas on the subject. As a result, the questionnaires were answered by 20 teachers from 10 public and 10 private institutions. Depending on their adherence and availability, 8 teacher-trainers took part in the semi-structured interviews, 4 of them from each network (public and private). To analyze the data produced, we dialogued with the authors Claude Dubar, Antônio Nóvoa, Maria Isabel Cunha and Marcos Masetto to reflect on the professional identity of higher education teachers, together with the research results obtained in the literature review. The research was delimited into two structuring axes: i) continuous training through the eyes of the trainers; ii) pedagogical innovation as an insurgent practice. In this way, the results obtained suggest that teachers understand continuing training from two pillars: a more traditional one, which values more structured and technical courses aimed at teaching, and another that associates continuing training with a continuous process of professional development built through constant reflection and study, arising from the search to overcome the daily challenges of their teaching practice. The

conclusion is that continuing training - conceived by teachers as a process of professional development, reflective in action, individual and collective - contributes to the construction of a teaching identity in higher education that is constantly built and rebuilt. In addition, pedagogical innovation is presented, beyond the use of technologies or the application of active methodology, as the result of this reflective process that favors the adoption of insurgent practices in the quest to improve student learning.

Keywords

Continuing education; professional development; innovation; pedagogical innovation

Sumário

1 Introdução e justificativa.....	19
2 Delimitando a pesquisa: questões, objetivos e escolhas investigativas..	27
3 Revisão de literatura: formação continuada no ensino superior	29
4 Fundamentos teóricos: conceitos e pressupostos sobre formação e atuação de professores no ensino superior	35
4.1 Da formação continuada ao desenvolvimento profissional	35
4.1.1 A (Re)construção as identidades profissionais.....	36
4.1.2 Formação continuada ou desenvolvimento profissional?	38
4.2 Inovações pedagógicas e docência.....	40
4.3 Práticas pedagógicas no Ensino Superior: da formação continuada à educação <i>online</i>	44
4.2.1 O lugar da didática na percepção dos professores do Ensino Superior	45
5 Metodologia.....	51
5.1 Aspectos éticos	53
6 Formação contínua na perspectiva dos sujeitos.....	55
6.1 Perfis dos professores-formadores respondentes do questionário	55
6.2 O que dizem os professores nos questionários sobre Formação continuada?	60
6.3 Formação continuada no ensino superior na perspectiva dos formadores entrevistados.....	65
6.3.1 Papel do Formador	65
6.3.2 Como se aprende a ser professor-formador: o papel do coletivo	68
6.3.3 A autoformação como estratégia de formação continuada.....	71
6.3.4 A formação continuada que acontece: críticas e potencialidades	73
7 Inovação pedagógica: o que dizem os professores-formadores?	76
7.1 Tecnologia entendida como sinônimo de inovação	78
7.2 Práticas insurgentes e inovação pedagógica: um ponto em comum.....	81
7.3 Como se aprender a ser inovador: o papel do coletivo e da formação continuada	85
8 Considerações finais.....	88
9 Referências Bibliográficas	90
ANEXO 1.....	94
ANEXO 2.....	96
ANEXO 3.....	98

Lista de Quadros

Quadro 1: Perfil dos professores-formadores respondentes dos questionários de acordo com a categoria administrativa da IES que atuam	54
Quadro 2: Respostas dos professores sobre o que fazem para se aprimorar profissionalmente como professores do Ensino Superior (comparativo por categoria administrativa da IES de atuação)	59
Quadro 3: Respostas dos professores sobre as temáticas abordadas nas formações continuadas promovidas pelas IES (comparativo por categoria administrativa da IES de atuação).....	61
Quadro 4: Respostas categorizadas dos professores-formadores a respeito do que entendem sobre “formação continuada em serviço”	61
Quadro 5: Respostas de 4 professores entrevistados sobre a sua concepção com relação ao termo “professor-formador”	65
Quadro 6: Respostas de 4 professores entrevistados sobre a formação continuada ofertada pela IES que atuam	71
Quadro 7: Comparativo de relato de práticas insurgentes de três professores entrevistados	79

Lista de Figuras

Figura 1: Imagem dos resultados de busca por países de origem sobre inovação pedagógica no Ensino Superior, 2010 a 2023	33
--	----

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Nível mais alto de formação dos professores-formadores de cursos de licenciatura de IES da rede privada	54
Gráfico 2: Nível mais alto de formação dos professores-formadores de cursos de licenciatura de IES da Rede Pública	54

Lista de Tabelas

Tabela 1: Categorização de conteúdo artigos sobre Formação Continuada (FC) em Serviço 30

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

EaD - Educação à Distância

FC - Formação Continuada

IES - Instituição(ões) de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OREALC - Proyecto Principal de Educación para América Latina y Caribe

PROFEX - Grupo de Pesquisa sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente

PR- Instituição de Ensino Superior privada

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PU- Instituição de Ensino Superior pública

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNIFESO - Centro Universitário Serra dos Órgãos

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me
insere na busca, não aprendo nem ensino*

Paulo Freire

1

Introdução e justificativa

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada de professores do ensino superior. Ela busca fazer um paralelo entre as propostas de formação continuada em serviço, oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), com o desenvolvimento profissional de professores, em consideração da perspectiva desses profissionais.

Partir da perspectiva dos professores é uma estratégia adotada pelo Grupo de Pesquisa sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente (PROFEX), o qual que integro desde 2019, que aponta à necessidade de se fazer pesquisa sobre formação de professores com os próprios professores e não apenas sobre ou para professores. Considerar as concepções de docentes do ensino superior sobre os programas de formação continuada em serviço oferecidos permite identificar a forma como o professor patenteia determinados conceitos através de suas narrativas e ações. Além disso, considera-se que essas concepções resultam, na maioria dos casos, do complexo relacional entre suas trajetórias formativas, suas experiências como professor e como aluno, além de ser mediada pelos valores e pela personalidade de cada um (Mesquita et al., 2022). Reconhece-se que através dessas concepções pode ser possível contribuir para a construção de novos modelos de formação continuada junto a professores do ensino superior.

Para efeito de especificar o processo de escolha desse objeto de investigação, destaco os pontos comuns com a minha trajetória profissional como professora de ensino superior na rede privada em diferentes cursos de graduação. Iniciei minha formação docente no Curso Normal do Colégio Estadual Júlia Kubitschek, onde tive o meu primeiro contato com a sala de aula. Em agosto de 2009, fui contemplada com uma bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI) na Universidade Estácio de Sá para o curso de Pedagogia.

Ao concluir a graduação em pedagogia, trabalhei em algumas instituições de ensino onde pude observar com maior atenção questões que me inquietaram com relação à didática e à formação dos professores. Sempre escutava falas desmotivadas, questionando o salário, os incentivos e outras questões que

dificultavam o trabalho do professor, mas nunca relacionando às dificuldades de sua própria prática didática, exceto quando se falava de inclusão.

Meu interesse pela pesquisa e minhas inquietudes sobre currículo da formação docente se intensificaram quando iniciei em 2014 minhas atividades junto à coordenação do curso da Faculdade São Judas Tadeu, onde trabalhei diretamente com a regulação do curso de Pedagogia, além de estabelecer um contato direto com professores de todos os cursos de graduação, podendo assim observar de perto suas potencialidades e fragilidades formativas.

Em agosto de 2015, fui convocada para assumir o cargo de Professor Docente I na Secretaria de Educação do Estado Rio de Janeiro e iniciei meu trabalho no Curso Normal em nível médio no Instituto de Educação Carmela Dutra, vivenciando novamente a formação de professores. Destaco que o Rio de Janeiro tem uma realidade bem específica, pois ainda forma inúmeros docentes, em nível médio, para atuação nos anos iniciais e na educação infantil. Assim, nessa instituição, pude acompanhar de perto a rotina formativa de futuros professores e observar seu desenvolvimento, as dificuldades para a realização dos estágios e o cansaço dos dias de aula do turno integral, além de estabelecer contato com os docentes formadores, com planejamentos e propostas curriculares. Em especial, em relação ao trabalho dos formadores, pude observar inúmeras queixas como a vasta carga horária de trabalho, baixos salários e a ausência de formação adequada para exercer a prática de formar professores no contexto de suas graduações e/ou formação em serviço.

Em 2018, iniciei minhas atividades no ensino superior da rede privada. Ao lecionar disciplinas nos cursos de licenciatura, a minha inquietude pela formação docente se intensificou. Principalmente no que se refere às práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula para o ensino superior. O ensino frontal e a lógica da memorização de conteúdos foram uma constante nas práticas observadas, bem como uma série de conflitos com os alunos de graduação em formação, responsabilizados pelos baixos resultados no processo de aprendizagem.

No ano de 2019, iniciei as pesquisas no PROFEX e me deparei com investigações e questionamentos sobre o processo de formação dos professores que atuam no ensino superior. A partir daí, optei por delimitar o tema da minha pesquisa que se concentra em compreender o cenário da formação continuada dos docentes nos cursos de licenciatura das universidades públicas e privadas. Para tanto, busco

entender como se organizam, em qual temporalidade ela se dá, diante de quais circunstâncias. Diante disso, o que mais me inquietou é como os professores compreendem esse processo formativo. Para efeito de diferenciação, optei por nomear os professores que atuam nos cursos de formação de professores como professores-formadores. O uso do hífen, unindo as palavras professor e formador, parte do pressuposto de reconhecer uma não-dissociação no papel de um docente do ensino superior que atua nos cursos de licenciatura com a função de formar para uma atuação profissional específica, independentemente da disciplina que compõe o currículo do curso.

Considerando que a formação inicial dos docentes da educação básica já se refere a um campo no qual encontramos diversas lacunas e fragilidades (Gatti et al., 2019), no que diz respeito à formação dos professores do ensino superior esse cenário não é diferente (Cunha, 2006).

Se, por um lado, em relação à educação básica, Gatti aponta que

as lacunas de professores formados, nas redes escolares, em diversas das disciplinas do currículo, como também, como constatado, a precariedade curricular existente nas formações desses profissionais, leva ao empenho de vários países para promover a formação em serviço de docentes atuando em diferentes níveis escolares ou desenvolvendo programas especiais para suprir essas lacunas. (p. 89)

Por outro, Cunha (2006) reconhece que

é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. (p. 526)

De forma geral, são apontados problemas nos debates sobre formação de professores que vão desde as práticas dos estágios em situações pouco efetivas até as fragilidades de questões relacionadas a didática e inovações metodológicas que se adequam às necessidades inerentes ao aprendizado das novas gerações (Gatti, 2016, 2019; Nóvoa, 2017). No entanto, no que se refere à formação continuada ou em serviço, Gatti (2019) aponta para a necessidade de ir além das propostas compensatórias e passar a refletir sobre um processo contínuo de formação, como se exige a qualquer desenvolvimento profissional.

Dialogando com Candau (2009), Dubar (2009) e Imbernón (2009), a construção de uma identidade reflexiva se dá através de aprendizagens experienciais

que possibilitam reflexões sobre a própria práxis. Nessa perspectiva, vamos ao encontro da necessidade de mudança no processo formativo dos professores, buscando reconfigurações em suas práticas que corroborem com o perfil sociocultural do alunado que atualmente desafia a categoria a superar práticas padronizadas, proporcionando a superação de um olhar carregado de ideias pré-concebidas relacionadas a culturas e saberes dos alunos. Essa mudança de concepção auxilia não só na autoformação do professor, mas possibilita a construção de novas configurações identitárias, plurais e reflexivas.

No caso da formação de professores que atuam no ensino superior, essa situação de fragilidade formativa se complexifica devido a não haver orientações legais com relação às exigências formativas e pedagógicas para a atuação como docente do ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 66, diz que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, s. p.). Sendo assim, cursos assim não dispõem de uma formação didática-pedagógica para atuação no ensino superior, levando em consideração o que diz respeito ao notório saber específico como chancela para lecionar na universidade. Porém, Roldão (2007) expõe de forma clara e direta que um professor profissional – como o médico ou o engenheiro, nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar saberes.

Dito isso, ter um conhecimento em determinada área não garante que esse conhecimento venha acompanhado das competências docentes necessárias para lecionar no ensino superior. De um modo como de outro, é preciso considerar as especificidades da docência no ensino superior, seja com relação ao público que atende e aos objetivos de formação profissional dos cursos que atua, seja com a necessidade de articulação das ações de pesquisa e de extensão que são exigidas. Assim, refletir sobre programas de formação continuada de professores universitários com vista ao desenvolvimento profissional desses docentes sugere a consideração dessas especificidades.

Historicamente, Gatti (2016) sinaliza que os cursos de mestrado ofereciam obrigatoriamente em seus programas curriculares a disciplina de metodologias do ensino superior. Porém, isso não ocorre mais, o que torna ainda mais fragilizado o

lugar dos conhecimentos didático-pedagógicos na formação e atuação dos docentes do ensino superior.

Considerando esse aspecto, é importante evidenciar que a formação dos professores do ensino superior no Brasil, como destacado por Cruz (2017), não só carece de uma legislação específica que estabeleça com clareza as diretrizes necessárias para a formação desses docentes, envolvendo exigências para a iniciação dessa carreira profissional, como também para uma formação continuada que se realize no espaço de trabalho, ou seja, em serviço.

Se, dialogando com Dubar (2011), a construção de uma identidade profissional ocorre diante do processo reflexivo relacionado ao trabalho, questiono: como refletir sobre a (re)construção da identidade profissional de professores do ensino superior e o seu contexto de formação continuada? Tomando a reflexão de Canário (1998) sobre construção de identidade de professores da educação básica a partir do contexto escolar onde atuam, podemos trazer alguns elementos para refletir sobre a formação continuada de professores do ensino superior. Dessa maneira, Canário (1998) sinaliza que a escola também é lugar do professor aprender a sua profissão. Para isso, é necessário que ele consiga desenvolver o seu processo reflexivo frente às demandas que se apresentam no cotidiano do trabalho pedagógico. Desta forma, podemos considerar que a universidade é também para o professor do ensino superior um lugar de aprender a sua profissão. Munida dessa perspectiva, questiono: como têm se dado os programas de formação continuada de professores nas universidades? Como os próprios professores concebem o papel da universidade e dos programas de formação continuada em serviço em seu processo de desenvolvimento profissional?

Em vista destas questões, o cenário escolhido para investigar o lócus da formação continuada dos docentes são as universidades e os seus programas de formação continuada propostos, e, para tanto, são tomados como sujeitos os professores- formadores que atuam especificamente nos cursos de licenciatura participantes desses programas. Pois se reconhece que os professores que formam professores constituem-se em um grupo de profissionais do ensino superior que tem na sua própria prática docente um papel formativo.

Ainda no campo de evidenciar as justificativas para esta pesquisa, destaca-se, dentre as propostas para superar as lacunas pedagógicas da formação docente, a tendência de se apostar nas chamadas “práticas pedagógicas inovadoras”, com

destaque à ênfase no uso de “metodologias ativas” nas práticas de professores do ensino superior. Com o aumento das matrículas de cursos de licenciatura, majoritariamente na modalidade de Educação à Distância (EaD) ou em regime híbrido, oferecidos por instituições privadas de ensino superior, as críticas das fragilidades formativas de docentes do ensino superior recaem sobre a ausência de domínio dos recursos digitais ou de estratégias híbridas de ensino (Mesquita et al., 2022). Seriam realmente os limites desses conhecimentos digitais que comprometeriam a atuação docente no ensino superior? Como os professores percebem essas propostas de “inovação pedagógica” com relação às contribuições, ou não, para a melhoria na promoção da aprendizagem dos alunos universitários?

Somam-se a essas outras possíveis fragilidades pedagógicas do professor universitário no que tange ao não saber lidar com a diversidade social, cultural e econômica de jovens que passam a ter acesso ao ensino superior e às dificuldades para estabelecer novas relações de ensino-aprendizagem com jovens e adultos imersos no mundo tecnológico contemporâneo. Um exemplo está no crescimento do uso da inteligência artificial como ferramenta acessível para a resolução de problemas. Cenário que fomenta novas dúvidas para o fazer docente do ensino superior.

Outra situação que corroborou a urgência em refletir e investir na formação pedagógica de professores do ensino superior se evidenciou na pandemia de Covid-19. Nela, o ensino remoto emergencial tornou-se realidade. Nessa época, como professora em atuação e tutora de um curso de formação continuada para docentes do ensino superior, pude observar a baixa adesão do corpo docente às tentativas de formação em serviço. Nas conversas informais com alguns docentes feitas ao longo da minha trajetória numa instituição privada do ensino superior e através do feedback de alguns cursos de formação continuada onde atuei, pude observar tanto queixas quanto elogios aos modelos formativos adotados e as escolhas dos temas. Algumas inquietações surgiram a partir desse processo: Por que os professores do ensino superior parecem não se interessar pela formação continuada em serviço? Por que os modelos formativos instrumentais de métodos e técnicas de ensino parecem ser os mais adotados em algumas formações continuadas? Quais propostas de inovações pedagógicas eram adotadas nos cursos de formação continuada em serviço? Haveria uma relação com as condições de trabalho nas instituições com as concepções pedagógicas dos docentes? Que modelos de formação continuada são

valorizados pelos professores do ensino superior? Quais lacunas evidenciam em suas práticas docentes?

Dessa maneira, visando contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, mostra-se relevante compreender as concepções dos professores-formadores sobre os modelos de formação continuada em serviço oferecidos e suas contribuições sobre a sua prática docente e o seu desenvolvimento profissional docente como professor-formador nos cursos de licenciatura em que atuam.

Acredito que compreender esse cenário pode contribuir ao campo da pesquisa de formação de professores do ensino superior com a finalidade de superar lacunas, investindo em novos modelos formativos em serviço. Pesquisar temas assim podem auxiliar no processo reflexivo dos próprios docentes sobre a sua prática e a construção da sua identidade docente.

Dito tudo isso, pode-se identificar no debate trazido nesta introdução que o tema da didática, da pedagogia e das inovações pedagógicas no ensino superior são eixos norteadores desta pesquisa. Consta-se nas publicações de Cunha (2006, 2019), Morosini (2021), Masetto & Gaeta (2019) que a abordagem de tais temas vêm se alargando frente aos estudos da chamada pedagogia universitária em paralelo às investigações do conceito e das práticas de inovação pedagógica. Dada a afinidade entre tais produções e as inquietações aqui percorridas, indica-se que os campos investigativos serão tomados, a partir desses autores, como referenciais teóricos da presente pesquisa. Assim, no âmbito do debate sobre as concepções dos professores no ensino superior, especialmente em relação às lacunas e às possibilidades da formação continuada em serviço, identificamos dois campos de estudos que nortearão as investigações. São eles a Pedagogia Universitária e os estudos de Inovação Pedagógica no Ensino Superior.

Segundo Masetto & Gaeta (2019), a pedagogia universitária é um campo em ascensão desde 1960, onde surgem os primeiros questionamentos sobre a didática do ensino superior, gerados pela insatisfação com o método de aulas expositivas e em busca de inovações pedagógicas. Para Cunha (2019), o primeiro passo para atingir o que se denomina de pedagogia universitária é o reconhecimento desse campo científico de mobilização de saberes que resulta no alcance das dimensões políticas cognitivas e sociais.

Sobre inovação pedagógica, pode-se considerar que essa temática vem se desenvolvendo a partir da constatação de que a universidade e a educação superior estão passando por um momento de transformação. Esse momento é impulsionado pelo avanço tecnológico, pelas mudanças nas expectativas dos estudantes, pela ampliação de acesso e pela crescente necessidade de preparar os graduados para enfrentar os desafios de um mundo globalizado e em constante mudança. Nesse contexto, a inovação pedagógica emerge como possibilidade para repensar e aprimorar as práticas de ensino no ensino superior em sua complexidade, especificidade e multidimensionalidade. Mesmo com as críticas que o uso do termo inovação possa receber, pois pode sugerir uma ideia de receita pronta, como aponta Cunha (2006), no campo da pedagogia universitária, o termo inovação tem se mostrado uma terminologia potente, justamente pela ideia de ruptura com modelos tradicionais vigentes na educação superior.

Desde 2009, Cunha defende o conceito de inovação pedagógica seguindo os princípios da ruptura com o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, apostando na gestão participativa do processo, na reconfiguração dos saberes e na reconfiguração no processo avaliativo. Diante do exposto, podemos compreender que a inovação pedagógica vai além de simplesmente adotar tecnologias educacionais. Trata-se de uma abordagem que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, o pensamento crítico, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento. No entanto, para efetivamente implementar a inovação pedagógica, é essencial considerar a importância dos conhecimentos pedagógicos no ensino superior e na formação docente.

Dito isto, no capítulo dois será apresentada a delimitação dessa pesquisa, sua justificativa os objetivos e as inquietações que motivaram a busca na literatura e no campo compreender os caminhos percorridos na formação continuada do Ensino Superior.

Nos capítulos três, quatro e cinco serão apresentados a revisão de literatura, os fundamentos teóricos a partir do levantamento bibliográfico sobre a temática formação continuada e a metodologia pautada na pesquisa de ordem qualitativa com questionário e entrevistas. Nos capítulos seis e sete são apresentados e analisados os dados da pesquisa realizada com os docentes do ensino superior, organizados em reflexões sobre a formação continuada propriamente dita e as concepções de inovação pedagógicas, respectivamente.

2

Delimitando a pesquisa: questões, objetivos e escolhas investigativas

Diante das justificativas e pressupostos, identifico como problema de investigação a questão: Quais as concepções dos professores do ensino superior, que atuam nos cursos de licenciatura, sobre o papel da formação continuada na sua prática frente às inovações pedagógicas? Para efeito de respondê-la outras questões são derivadas para nortear o processo de pesquisa:

1. Quais as propostas (modelos) de formação continuada que são oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) onde atuam os professores de licenciatura investigados?

2. Como a inovação pedagógica está presente nas propostas de formação continuada oferecidas pelas IES aos professores, na perspectiva dos professores?

3. Quais as contribuições (ou não) para o desenvolvimento profissional docente das propostas (modelos) de formação continuada oferecidas pelas IES selecionadas, segundo os próprios professores participantes?

4. Quais lacunas os professores identificam em sua docência que dialogam (ou não) com propostas (modelos) de formação continuada oferecidas pelas IES selecionadas?

Para definição dos objetivos a partir dessas questões é preciso se delimitar o campo de pesquisa. Assim, propõe-se produzir dados a partir de 6 universidades do município do Rio de Janeiro, sendo 3 públicas (Universidades) e 3 privadas (uma Universidade, uma faculdade e um centro universitário), que oferecem cursos de licenciaturas (matemática, letras, história e pedagogia) e programa/curso de formação continuada em serviço aos docentes. Os sujeitos pesquisados serão os professores-formadores, participantes desses programas de formação continuada.

Como objetivo geral, este estudo busca compreender as concepções dos professores-formadores sobre os modelos de formação continuada em serviço oferecidos e suas contribuições sobre o desenvolvimento profissional docente do ensino superior na prática docente dos cursos onde atuam.

Tem-se como objetivos específicos:

- 1- Identificar os modelos de formação continuada oferecidos pelas IES selecionadas aos professores-formadores de cursos de licenciatura;
- 2- Reconhecer como a temática da inovação pedagógica está presente nas propostas de formação continuada oferecidas pelas IES aos professores, na perspectiva dos próprios professores;
- 3- Descrever quais as contribuições (ou não) para o desenvolvimento profissional docente das propostas (modelos) de formação continuada oferecidas pelas IES selecionadas, segundo os próprios professores participantes;
- 4- Verificar quais lacunas os professores identificam em sua docência que dialogam (ou não) com propostas (modelos) de formação continuada oferecidas pelas IES selecionadas.

3

Revisão de literatura: formação continuada no ensino superior

A presente pesquisa apresenta como objeto de estudo a formação continuada em serviço dos docentes do ensino superior atuantes em cursos de licenciatura do município do Rio de Janeiro. Com o intuito de situar o referido objeto no cenário das pesquisas acadêmicas, optou-se por realizar uma revisão bibliográfica na busca por trabalhos atuais que estimulem a abrangência, a precisão e o seu enquadramento em benefício da qualificação da análise.

Nesse sentido, a revisão da literatura é um método de pesquisa utilizado para auxiliar na busca de autores que já discutem determinado assunto, trazendo um norte para a sua pesquisa. Motta-Roth & Henges (2010) consideram que a realização dessa revisão não só revela à consciência pelo ineditismo da pesquisa ao leitor, mas traz fundamentação a um nível ético, familiarizando o leitor com a área pesquisada.

Para este levantamento, considerou-se a utilização das plataformas de Periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - e do *Scielo.org* como fontes de pesquisa. A busca utilizou como recorte temporal as pesquisas publicadas nos últimos 5 anos naqueles portais. Os descritores utilizados dividiram-se em duas subáreas, sendo elas a formação continuada no ensino superior e a inovação pedagógica.

Em relação à formação continuada, os descritores utilizados foram: “formação continuada”, “ensino superior” e “formação em serviço”, pois as buscas iniciais com o descritor “formação continuada” selecionavam um número significativo de trabalhos (446), envolvendo trabalhos de diferentes segmentos de ensino e áreas, o que não atendia ao campo de interesse desta proposta de pesquisa. Na busca realizada na plataforma CAPES, os descritores “ensino superior” e “em serviço” foram utilizados para delimitar o campo de pesquisa e, após a filtragem, o resultado foram de 21 artigos encontrados. Dentre a busca realizada, foram considerados artigos em outras línguas e na língua materna.

Ao iniciar a análise dos 21 artigos, foram descartados 13 trabalhos que não atendiam ao objetivo deste levantamento, pois não se relacionavam a pesquisas no

campo do ensino superior. Em sua maioria, abordavam o contexto da educação básica e/ou metodologias para a formação inicial.

Dos oito trabalhos considerados, foram encontradas publicações nos anos 2019 (duas), 2021 (quatro) e 2023 (dois). Um ponto que cabe considerar é que a utilização de novas metodologias no período pandêmico de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, pode ter influenciado nas publicações de trabalhos a partir do ano de 2021, como retrata esta busca. Assim como também se considera a escassez de trabalho nos anos de 2018 (nenhum) e de 2019 (dois), onde o número apresentado é pouco significativo.

Após a seleção inicial e descarte de trabalhos que não atendiam aos objetivos da pesquisa foi realizada a categorização do conteúdo em três temáticas investigativas: (i) investigações sobre formação continuada realizadas sobre demanda específica de um tema; (ii) investigações de propostas de formação continuada realizadas a partir de determinado modelo; e (iii) investigações de propostas de formação continuada para atender à modalidade EaD. Para esta análise foram realizadas as leituras preliminares dos resumos, introdução e conclusão dos textos acima descritos.

Tabela 1: Categorização de conteúdo artigos sobre Formação Continuada (FC) em Serviço

Formação Continuada em Serviço	Número de artigos
Categoria 1: FC de temas específicos	2
Categoria 2: FC a partir de modelos organizacional	3
Categoria 3: FC para atender a modalidade EaD	3

Fonte: Da autora

Ao realizar a categorização de conteúdo, foi possível observar que os trabalhos se dividiram respectivamente em subtemas relacionados na tabela acima. Entende-se por trabalhos que analisaram formação continuada em serviço sob demanda aqueles que foram realizados a partir de alguma demanda específica. Nesse caso, temos dois trabalhos selecionados que serão descritos resumidamente a seguir.

O trabalho intitulado “Formação continuada de professores do ensino superior na perspectiva da inclusão educacional” tem como objetivo descrever a vivência sobre formação continuada de professores universitários na perspectiva da educação inclusiva. Joca et al. (2023) utilizaram um relato de experiência para

descrever a formação continuada de professores universitários na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa foi realizada no nordeste brasileiro, em instituição de ensino superior privada nos anos de 2013 a 2019.

No trabalho, as autoras destacam as fragilidades na formação inicial do professor do ensino superior e compreendem a relevância da cultura organizacional das IES com relação à formação continuada dos docentes. Perspectiva que dialoga com esta pesquisa, considerando que quando se fala em formação docente no ensino superior é de suma importância refletir sobre a percepção que os docentes têm com relação a tal formação. E isso assemelha-se à construção da cultura organizacional.

Outra questão que se destaca neste trabalho é a abordagem da formação docente relacionada ao tema da inclusão no ensino superior. Pesquisas realizadas no grupo de pesquisa PROFEX da Puc-Rio entre os anos de 2019 e 2023 evidenciaram a lacuna relacionada ao campo da diversidade na formação inicial dos professores, o que reforça a relevância da temática ao dialogar com esta pesquisa (Mesquita et al., 2022).

O segundo trabalho da categoria 1, intitulado “Epistemologia da prática na formação continuada de professores da Academia Militar das Agulhas Negras” teve como objetivo discutir questões sobre a epistemologia da prática na formação continuada de professores em uma instituição de ensino superior militar. O trabalho de Ferreira Júnior et al. (2021) descreve a pesquisa realizada na Academia de Agulhas Negras tendo como atores os docentes do ensino superior do Exército Brasileiro.

Como visto, são trabalhos agrupados na categoria “sob demanda”, uma vez que se referiam a pesquisas sobre propostas de formação continuada originada de demandas específicas, relacionadas ao campo da formação docente em serviço.

A segunda categoria refere-se a trabalhos realizados sobre modelos de formação continuada. Nesta categoria, foram encontrados três trabalhos que discorrem sobre esta temática.

O primeiro trabalho intitula-se “Influências de uma proposta alternativa de planejamento didático-pedagógico no contexto da formação continuada de professores do ensino superior” (Zoca et al., 2023). O trabalho trata do modelo de estratégias multididáticas de professores do Ensino Superior em serviço realizados através de um estudo de caso.

O segundo, “A formação continuada na Universidade: Professores Formadores e Professores Formandos”, trata da formação continuada em serviço realizada por meio da metodologia de projetos, a qual é vista como proposta de inovação pedagógica. O trabalho foi realizado no curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO).

Já o último trabalho da segunda categoria refere-se a uma pesquisa sobre a formação docente para o ensino de uma educação multiprofissional. Essa pesquisa foi realizada nos anos de 2014 a 2019, tendo como lócus duas universidades públicas do estado da Bahia. No interior dela, foram relatadas observações diretas, realizadas pelas práticas de formação continuada dos docentes, registradas em diário de campo.

Os três trabalhos categorizados acima descrevem modelos de formação continuada em serviço, temática que dialoga com esta pesquisa para a reflexão sobre o campo da inovação pedagógica.

A última categoria foi selecionada a partir de dois trabalhos que dialogam sobre a temática da formação continuada de docentes em serviço na modalidade EaD. Os trabalhos apresentam o modelo de formação em comum junto a uma temática comum: o letramento estatístico. O critério de seleção se deu por poderem contribuir significativamente, dado que relatam a prática da formação continuada em serviço na referida modalidade.

Na plataforma *Scielo.org*, os descritores utilizados foram “Formação Continuada” e “Ensino Superior”, enquanto o recorte temporal foi ampliado de 2010 a 2023, pois o número de trabalhos mostrou-se pouco significativo nos últimos 5 anos. Sendo assim, os resultados encontrados para esses descritores foram: 21 artigos, dos quais 13 artigos foram descartados e 8 deles selecionados. Nessa seleção, o descarte dos artigos foi motivado por não tratarem da formação continuada ou apresentarem a temática voltada para a educação básica.

Dentre os 8 trabalhos, foram encontrados ao menos um trabalho em cada um dos anos a seguir: 2010, 2012, 2015, 2017, 2020, 2021 e 2022. Dentre os achados, dois artigos discorrem sobre tecnologias para a aprendizagem – tanto de docentes em formação quanto de professores-formadores. Porém, apesar de ser um trabalho publicado fora do recorte temporal designado na revisão anterior (CAPES), destaca-se o estudo conduzido por Pretto (2011). Nele, os autores relatam a emergência da formação continuada para o trabalho com as plataformas digitais.

Ao longo de sua argumentação, os autores evidenciam a expansão do Ensino Superior à distância e sinalizam aos professores a necessidade de uma formação específica para isso. É importante destacar esse trabalho, pois ele mostra que há ao menos 14 anos em que essa temática está em voga.

Corroborando com os autores, encontra-se em Medeiros et al. (2022) a relação entre as tecnologias e metodologias ativas para aprendizagem, sendo elas o foco principal das formações continuadas durante o isolamento social decorrente da Covid-19. Ainda dialogando com essa temática, outro ponto que contribui para os presentes achados diz respeito às práticas que foram aprendidas na pandemia e, ao que parece, em contraponto com o que diz Nóvoa (2017), foram abandonadas e voltaram às práticas antigas. Assunto a ser verificado também ao longo da pesquisa junto aos professores-formadores.

Os demais trabalhos encontrados se referem aos saberes ligados à experiência e à relevância da conscientização do docente diante da importância do processo de formação continuada. Temática aprofundada no decorrer desta pesquisa, buscando compreender as concepções dos docentes referentes aos cursos ofertados e realizados pelas instituições nas quais trabalham.

Ainda na plataforma *Scielo.org*, foi realizada a busca sobre inovação pedagógica no Ensino Superior com o recorte temporal de 2010 a 2023. Para esses descritores, foram localizados 10 artigos onde apenas um foi descartado por não se tratar de temática relacionada à inovação.

Dentre outros achados, uma evidência para se refletir é a localização dos trabalhos, conforme demonstra a imagem abaixo:

Figura 1: Imagem dos resultados de busca por países de origem sobre inovação pedagógica no Ensino Superior, 2010 a 2023



Fonte: *Scielo.org*

Ao observar a imagem, chama a atenção que dentre as produções escritas disponíveis apenas dois artigos foram publicados no Brasil, sendo o restante em demais regiões da América Latina. Nas publicações nacionais, encontrou-se o trabalho de Tucunduva & Bortoleto (2019), o qual versa sobre a presença do circo como forma de protagonismo visando a uma inovação pedagógica nos cursos de educação física. Nele, os autores discorrem com relação à dificuldade de aceitação pelos professores que insistem em inovar apenas com conteúdo curricular ligado ao esporte tradicional.

O outro trabalho publicado no Brasil é uma pesquisa realizada em uma Universidade do Estado da Bahia que utiliza como inovação pedagógica o uso de páginas da internet como *Facebook* e *Youtube* para o compartilhamento de trabalhos entre alunos e professor. Nesse sentido, Quintanilha (2017) defende que para trabalhar com a geração Z é interessante que tais ferramentas sejam utilizadas para uma devida aproximação da realidade dos alunos.

Ao considerar os demais trabalhos, há temas relacionados a empatia, ferramentas digitais e outros componentes. Estes descrevem em seus textos o que os autores entendem sobre a inovação pedagógica.

Entre tais achados, percebe-se que o termo “inovação pedagógica” está mais ligado ao instrumento utilizado do que ao método praticado. Perspectiva que corrobora a pesquisa realizada por André & Cunha (2014). Ela sugere que os professores entrevistados entendiam como didática o conceito abordado pela prática da didática instrumental.

Em vista do seu conjunto, o terceiro recorte da revisão evidenciou a escassez de material disponível capaz de abordar a temática da inovação pedagógica no Ensino Superior brasileiro, refletindo também no exercício da didática e da formação pedagógica dos seus professores.

4

Fundamentos teóricos: conceitos e pressupostos sobre formação e atuação de professores no ensino superior

Ao partir de justificativas, objetivos e levantamento dos estudos e pesquisas sobre o tema da formação continuada no ensino superior, o presente capítulo apresentará os principais conceitos e pressupostos teóricos que nortearão essa investigação.

Serão três eixos desenvolvidos: i) “Da formação continuada ao desenvolvimento profissional”, que se subdivide em *A (re)construção das identidades profissionais* e *Formação continuada ou desenvolvimento profissional?*; ii) “Inovações pedagógicas e docência”; iii) “Práticas pedagógicas no ensino superior: da formação continuada à educação *online*”.

4.1

Da formação continuada ao desenvolvimento profissional

Para a explanação desse capítulo, inicia-se com definir a concepção de formação continuada de professores do ensino superior que se pretende adotar, a partir de Roldão(2005) . Depois, se devolve os subitens sobre o tema da identidade profissional e retoma-se o conceito de formação continuada até chegar aos pressupostos de desenvolvimento profissional docente.

Segundo Roldão (2005):

Coexistem assim, na representação da função de ensinar, duas leituras: ensinar como professar um saber (o professor como aquele que professa um saber, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o “professar”), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os) [...]. Assim, o docente de ensino superior concebe o currículo das suas disciplinas, entra ou não entra na instituição, progride ou não progride na carreira, pelo aval dos seus pares e não do estado, e exerce a docência como um percurso autónomo. O fundamento histórico desta autonomia tem igualmente relação com o facto de que o saber ensinado na universidade, e hoje também no ensino politécnico, para o caso português, é produzido dentro da própria comunidade dos seus docentes (p. 120).

Segundo a autora (Roldão, 2005) a formação continuada dos docentes do Ensino Superior se estabelece diante dos conceitos de:

- 1- desenvolvimento profissional autônomo dos docentes: onde os professores aprendem por indução da prática, os pares se observam, partilham e trocam autonomamente;
- 2- aperfeiçoamento contínuo para ensinar e aprender, que segundo a autora é desenvolvido pelos seus pares dentro da própria academia.

Na consideração de tais aportes, é importante frisar que todos eles se fazem presentes mais no campo da reflexividade do que do aporte teórico propriamente dito. Sobre isso, chamo a atenção para a seguinte passagem de Pimenta (2000):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores.

Isto é, para desenvolver uma discussão sobre formação profissional dos professores, é necessário antes de tudo refletir sobre a construção da identidade profissional desses docentes, entender como ocorre esse processo e como o meio pode influenciar ou não na formação desses profissionais. Para isso, nos tópicos que se seguem serão expostas explanações teóricas que perpassam o campo da sociologia na abordagem da formação das identidades profissionais.

4.1.1

A (Re)construção as identidades profissionais

Para discorrer sobre formação profissional, é preciso situar a posição deste trabalho sobre a construção do “ser” profissional. Para tanto, será discutido nas próximas linhas um estudo do autor Dubar (2009), o qual apresenta reflexões sobre o desenvolvimento profissional e a crise das identidades. Ao discorrer sobre e como se dão as formulações das identidades, ressalta-se a relevância de compreender destarte que essa se dá em diversas camadas e todas estão interligadas, e sua

reconstrução ao longo das experiências vividas impactam diretamente umas nas outras.

Assim, para este estudo, serão apresentadas três definições significativas para as próximas reflexões. São elas:

- a- Identidade Pessoal - O ser “eu” para si e o ser eu para o “outro”. Segundo Dubar (2009), a identidade pessoal se desdobra da identidade social, pois ela se constrói e reconstrói diante das experiências vividas socialmente, culturalmente, de encontro com seus pares:

Ora, toda mudança é geradora de “pequenas crises”: ela requer um trabalho sobre si mesmo, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores. É preciso aprender de novo, às vezes a partir do zero (Dubar 2009, p. 196).

- b- Identidade Reflexiva - O autor define como Identidade Reflexiva aquela que se dá a partir da vivência prática e do movimento causado por ela. Nesse caso, a aprendizagem ocorre a partir da experiência e da reflexão causada pelo desconforto do novo praticado. As identidades pessoal e reflexiva são dois conceitos estratégicos para a escrita desse trabalho, pois além de se complementarem, quando se pensa em uma formação contínua, entende-se que o profissional se constrói e se reconstrói diante das mudanças geradas através dos conflitos criados na vivência prática.
- c- Identidade de Ofício - Relatado como a experiência adquirida através dos aprendizados repassados pela ancestralidade ou pelas pessoas mais experientes na área, a identidade de ofício se assemelha à parte da prática realizada pelos professores, principalmente quando se passam nos estágios da formação inicial. Segundo o autor, essa identidade se constrói a partir das “comunidades” criadas pelos pares relacionados ao ofício praticado.

Uma vez exposto, esse recorte se faz necessário para situarmos aqui como é construída a identidade profissional do professor e, mais do que isso, como ela se reconstrói ao longo da sua prática. Sendo assim, cabe considerar que, como categoria profissional, a profissão de professor sofreu diversas mudanças em seu perfil no que diz respeito ao “reconhecimento” profissional. De acordo com Nóvoa (2017), a profissionalização da educação trouxe juntamente com as influências neoliberais a desvalorização da carreira. De modo que a profissão ontem vista como sinônimo de respeito e status na sociedade, hoje é vista com desvalor. A baixa

procura pela formação em licenciaturas demonstra com clareza essa desvalorização. Dessa forma, ao pensar em como a identidade desse profissional é concebida, percebemos que acima de tudo podemos encontrar uma construção volátil e frágil.

Por fim, cabe registrar que Shiroma (2011) sinaliza no avanço das políticas neoliberais e na busca pela profissionalização desses professores o aligeiramento na formação inicial. Dimensão que impacta diretamente no campo da formação identitária e reflexiva dos professores iniciantes, pois o movimento fundamental para a formação contínua ocorre quando diante de um desafio a prática confronta a teoria em busca da solução para a resolução da crise.

4.1.2

Formação continuada ou desenvolvimento profissional?

Discorrer sobre o cenário da formação docente no Brasil é mais do que situar dados históricos e atuais, pois faz parte de um movimento de reflexão em busca de respostas para o campo profissional que detém muitos desafios a serem superados. No campo da formação contínua, esses desafios se intensificam, pois não dependem somente do investimento de políticas públicas que favoreçam a formação docente, mas também do incentivo e da vontade dos próprios docentes em buscar o desenvolvimento profissional.

Canário (1991, p. 39) reflete sobre o cenário da formação de professores trazendo à tona a discussão entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Naquele escrito, o autor sinaliza que, por conta de toda evolução industrial, a inserção da mercantilização da educação na formação continuada dos professores acaba por ser comparada ao modelo de cursos e workshops, onde os professores aprendem uma técnica e executam. Esse modelo instrumental foi inserido na educação buscando justificar formações complementares para os profissionais, onde eles aprenderiam a receita do bolo, e, em sala de aula, a executariam. Porém, o autor deixa claro que esse modelo de formação foi superado assim que novos modelos de aprendizado foram inseridos na educação:

A tentativa de construir novas metodologias, novas práticas de formação, em alternativa às “ações” pontuais (estruturadas em função do paradigma escolar) decorre quer de novas realidades de mundo do trabalho, quer de novos modos de pensar a formação, fruto da pesquisa neste domínio. A realidade social com a qual se articula o campo da formação profissional contínua dos adultos é, no mundo de hoje, marcada por um acentuado fenômeno de mobilidade social que conduz a

alterar, de forma significativa, as relações entre a formação e o trabalho (Canário, 1991, p. 41).

Por isso, nesse trabalho, o uso do termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) será assumido para conceituar o campo da formação permanente do professorado, no qual Imbernón (2009, p. 35) define como aprendizados estabelecidos pelo processo de aproximação entre academia (teoria) e escola (prática), processo esse que se dá diante das ações e reflexões que buscam a superação de modelos ortodoxos de aprendizados previamente estabelecidos, inspirados em formações robotizadas e com nenhuma inovação.

Para André (2011), ao firmar a formação contínua como desenvolvimento profissional, assume-se a amplitude do processo, considerando os aspectos da evolução do saber e do conhecer, a troca pelos pares, o aprendizado autônomo, ou seja, que ele se dá desde a formação inicial e não há um ponto de chegada. Para o autor, é nesse contexto que é concebida a reconstrução da identidade profissional do professor.

Porém, cabe aqui ainda considerar que, segundo Imbernón (2009, p. 37), o cenário da formação dos professores encontrava muita resistência em seus modelos formativos. O que havia era uma “forma-ação”, como se pudesse ser transmitida uma receita de bolo e, a partir disso, encontrar resultados mágicos para problemas educacionais antigos. Há uma resistência dos profissionais a irem ao encontro das inovações no campo educacional. Essa informação será desenvolvida nos capítulos seguintes dessa pesquisa, mas cabe sinalizar aqui que essa resistência – que muito tem a ver com os resquícios deixados pelo desvalor da profissão – interfere diretamente no campo do DPD.

Para Fiorentini & Crecci (2013), existe um ponto de atenção relevante quando o desenvolvimento profissional é visto como um processo contínuo de aprendizado experienciado pela troca entre as práticas e os pares. Processo que deve ser colaborativo, contextualizado e contínuo. Porém, seria preciso dar atenção também para o esvaziamento do conceito frente às políticas mercadológicas e neoliberais que visam responsabilizar o professor por todo o fracasso contido no processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, é significativa a construção coletiva e necessária, pois somente com as trocas coletivas é firmada a construção de uma identidade profissional sólida.

Dessa forma, apesar de se assumir o conceito de DPD ao longo do texto como o cenário ideal, muito será sinalizado ainda sobre a formação continuada, justamente por ser esse o modelo ainda assumido no nosso cenário educativo.

4.2

Inovações pedagógicas e docência

A educação superior está passando por um momento de transformação impulsionado pelo avanço tecnológico, por mudanças nas expectativas dos estudantes e uma crescente necessidade de preparar os graduados para enfrentar os desafios de um mundo globalizado e em constante mudança. Nesse contexto, a inovação pedagógica emerge como uma resposta necessária para repensar e aprimorar as práticas de ensino no Ensino Superior.

Nesse sentido, a inovação pedagógica vai além de simplesmente adotar tecnologias educacionais. Ela trata de uma abordagem que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, o pensamento crítico, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento. No entanto, para efetivamente implementar a inovação pedagógica, é essencial considerar a importância da didática no Ensino Superior e da formação docente.

Segundo Masetto e Zukowsky-tavares (2015) A inovação está presente num conjunto de ações que vão desde rever os currículos do curso e suas propostas até as práticas. Assim, se reconhece que há uma interdependência entre forma e conteúdo, pois ao se buscar inovação para a didática como um todo precisa estar associada a um dar sentido ao conteúdo curricular. A inovação presente no repensar as práticas procura revisar os processos de ensino, trazendo as metodologias ativas para educação, superando uma educação bancária, já a muito questionada na educação básica, mas pouco debatida no ensino superior.

Especificamente, a didática desempenha um papel fundamental na concepção e na implementação de estratégias de ensino que engajam e motivam os alunos, que promovem a aprendizagem significativa e desenvolvem habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Por sua vez, os professores do ensino superior desempenham um papel crucial na promoção da inovação pedagógica e na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante.

Para Cunha (2003) as inovações se fazem diante do experimentar novas práticas por meio da reconfiguração dos saberes previamente estabelecidos. Para a autora, o grande desafio está em na ruptura com as velhas práticas. É evidente que com o avanço da tecnologia, inserção de novas ferramentas e metodologias é necessário que o professor reconfigure suas práticas, mas uma realidade deveras familiar está contida na resistência a mudança dos formatos, dos currículos e das práticas. É nesse caminho que busco nesse trabalho olhar a formação do professor, que assume papel de destaque no processo de ensino -aprendizagens fazendo com que as práticas inovadoras, sejam uma realidade possível na sala de aula atual. Destaca-se que o conceito de inovação a ser adotado não se associa ao uso de tecnologia ou de solucionismos pedagógicos, mas sim na ideia de que é possível criar alternativa curriculares e didáticas para o processo ensino-aprendizagens com ênfase na formação continuada em serviço, contextualizada e focada na participação efetiva dos professores. Parte-se que os conhecimento produzido no campo da didática em diálogo com a prática docente pode ser formativa e construtora de inovações pedagógicas.

No entanto, a formação docente atualizada e alinhada com as demandas do século XXI é fundamental para capacitar os professores a adotar abordagens inovadoras em sua prática pedagógica. Ela deve fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, que incluam não apenas conhecimentos atualizados sobre conteúdo disciplinar, mas também habilidades pedagógicas, competências tecnológicas e uma compreensão dos princípios da inovação pedagógica.

É por isso que este capítulo discutirá a interconexão entre inovação pedagógica, didática e formação docente no contexto do Ensino Superior. Ao longo dele, serão explorados os desafios enfrentados, as tendências emergentes e o lugar da didática nele.

De início, cabe mencionar que a inovação pedagógica tem se tornado uma peça fundamental no Ensino Superior, impulsionando a transformação das práticas educacionais tradicionais. Com o avanço das tecnologias e com o reconhecimento da importância de abordagens mais centradas nos estudantes, essas instituições estão explorando novas fronteiras para proporcionar uma experiência educacional mais engajadora, relevante e adaptada às necessidades dos alunos.

Desse modo, sabendo que a vida se passa numa era cada vez mais tecnológica, é urgente que os docentes tragam esses recursos existentes para suas aulas, de modo a engajar seus alunos. Contudo, vale considerar que muitos docentes não possuem imersão nesse contexto e não possuem formação no que chamamos de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Em resumo, a inovação pedagógica nessa área do ensino busca superar os desafios existentes e seguir as tendências emergentes. Através da adoção de práticas pedagógicas mais ativas, o uso de tecnologias educacionais, a promoção da colaboração e interdisciplinaridade, a personalização do ensino e com o foco no aluno, as Instituições de Ensino Superior podem proporcionar uma experiência educacional mais relevante, engajadora e adaptada às demandas da sociedade contemporânea.

Para iniciar os estudos desse trabalho, foi realizado um levantamento nos bancos de tese da CAPES, no *Scielo.org*, sobre teses, artigos e dissertações que relacionavam os temas descritos acima nos últimos dez anos. Para tanto, os descritores utilizados foram: desenvolvimento profissional e formação docente.

Sobre desenvolvimento profissional, destaca-se a dissertação de Silva (2018), na qual o autor desenvolve os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Ali, o autor sinaliza que apesar de serem conceitos com sonoridade parecida, são distintos e de certa complexidade.

No que se refere à formação docente, há em Vargas (2017) o destaque sobre a fragilidade no campo da formação didática. O autor afirma que não basta o professor ter conhecimento sobre os temas que irá lecionar, tendo ele que ter conhecimento de metodologias que facilitem o aprendizado dos alunos. Vargas afirma ainda que tal fragilidade se acentua pela falta de incentivo quanto aos cursos de formação continuada nas Instituições de Ensino Superior.

Já o trabalho de Silva (2013) chama a atenção a um campo da docência do ensino superior que carece de formação continuada: o das TICs e seu uso, um campo em ascensão na prática pedagógica do Ensino Superior que necessita de imersão quanto à docência.

Na mesma perspectiva do autor acima supracitado, há a pesquisa de Malta (2017) que discorre sobre os saberes docentes dos professores universitários no campo jurídico. Em determinado ponto do trabalho, a autora afirma que diante de muitas discrepâncias e desvalorizações ainda há certa resistência na aceitação da

docência como profissão. Tal fato acaba por impactar no entendimento dos saberes docentes necessários para ser professor do Ensino Superior. Nesse sentido, a autora sinaliza ainda que muitos professores do curso de direito acreditam que não há necessidade de cursar licenciatura para exercer a docência nos cursos superiores. Do mesmo modo, é destacada a relevância das ferramentas pedagógicas como o plano de aula e a elaboração do plano de ensino, os quais necessitam de conhecimento pedagógico.

Em conjunto, a leitura dos trabalhos acima aglutina uma análise previa à luz do tema a ser desenvolvido nessa pesquisa, pois pontuam incongruências e preocupações quanto a um campo que ainda carece de estudo e atenção, aquele que diz respeito à formação continuada na docência do Ensino Superior.

É importante ressaltar que trazer as inovações para a sala de aula no campo do ensino superior não é somente um ato que busca renovação de velhas práticas a partir de uma livro de receitas, descontextualizado e sem reflexões conjuntas sobre currículo e objetivos. Para Cunha (2003), inovar é um ato político, pois faz parte da ruptura com os modelos preestabelecidos de educação que se espelha em um modelo tradicional já ultrapassado diante da evolução da educação. Não é um processo que se implementaria com facilidade, a resistência é eminente e se inicia pelos próprios professores. Essa revisão evidenciou a escassez de estudos nessa área o que chama a reflexão sobre a necessidade de discussões sobre essa temática que ainda se esconde por de traz do uso das metodologias ativas. É nesse contexto que esta pesquisa observou na fala dos professores que se seguem nos próximos capítulos a necessidade de compreensão sobre a nomenclatura que se dá para sua própria prática. Afinal, ser inovador é somente usar uma nova tecnologia? Ou adotar uma metodologia que nunca foi usada? Encontrar as respostas para esses questionamentos também é um ato político, de resistência. É fugir do que tá posto em busca pela renovação do conhecimento.

Dessa forma, no próximo tópico serão explanadas as ideias que aludem as práticas pedagógicas existentes no ensino superior e a formação esperada para que os docentes possam desenvolver suas potencialidades junto à sua prática em sala de aula.

4.3

Práticas pedagógicas no Ensino Superior: da formação continuada à educação *online*

Nos últimos cinco anos, o cenário da educação no Brasil foi tomado pela inserção quase que obrigatória de diversos instrumentos tecnológicos em todos os níveis de ensino. Sendo assim, esta pesquisa é resultado das inquietudes despertadas pelas práticas desenvolvidas nos últimos anos, onde muitos desafios foram postos aos docentes quanto à estruturação do ensino remoto emergencial e à retomada do ensino presencial. Nesse sentido, quando se pensa em educação online, não é difícil assimilar tecnologias, interfaces e novas plataformas. Trata-se de um contexto em que é natural haver um comportamento inicial de estranhamento por parte de alguns docentes e discentes. No Ensino Superior não é diferente, dado que a resistência dos pares em relação a práticas que envolvem metodologias ativas e práticas apoiadas em novas interfaces seja capaz de gerar desconforto por beirar o desconhecimento.

Caminhando sobre o campo das práticas pedagógicas, é possível considerar que, no cenário atual no Brasil, torna-se cada vez mais necessário a utilização de metodologias que estimulam e perpassam a realidade do alunado. Segundo Freire (2018), um professor democrático considera que a educação ocorre por uma via de mão dupla, onde professor e aluno aprendem juntos, mediados por estímulos que esse professor deve promover.

Desse modo, em posse do conhecimento de que estamos numa era cada vez mais tecnológica, é urgente que os docentes tragam esses recursos para suas aulas, de modo a engajar esses alunos. Contudo, vale considerar que muitos docentes não possuem imersão e não são formados no que chamamos de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Pretto (2011) pontuam que ao se perpassar pelo campo da formação continuada docente, é costumeiro a falta de clareza entre os pares sobre os conceitos ligados à educação continuada, à educação online e ao uso das novas tecnologias.

Como destacam Santos, Ribeiro & Santos (2018), a pesquisa em formação docente para a educação online é um tema em expansão. Tema mais fortemente percebido nos cursos de graduação e pós-graduação, destacando a necessidade de reflexão sobre as práticas formativas que fomentam a mediação da aprendizagem como utilização das tecnologias digitais.

Considerando as fragilidades apresentadas, é natural nos depararmos diante da dificuldade e da resistência para trabalhar com metodologias ativas, principalmente aqueles que não tiveram em sua formação de base um currículo que abarcasse questões didáticas e ensino híbrido. Essa fragilidade acaba por evidenciar lacunas significativas no que diz respeito à transposição didática.

Dessa maneira, visando sanar tais lacunas e pautados nas atualizações da LDB, as IES buscam trabalhar a formação continuada dos docentes de diversas maneiras, além do incentivo aos cursos de *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). De modo a promoverem cursos e capacitações em serviço junto com o período letivo. No Ensino Superior, há ainda um complicador para que se estabeleçam programas de desenvolvimento profissional docente, pois, para além do incentivo e da valorização da prática, falta uma legislação específica que contemple a temática.

Dessa forma, fica posto um impasse no que diz respeito à implementação de novas metodologias e ao uso de recursos tecnológicos. Dilemas da exigência de um público imerso no mundo tecnológico e de professores que foram formados com aparatos muito distantes do campo das inovações.

4.2.1

O lugar da didática na percepção dos professores do Ensino Superior

Com o advento da expansão do Ensino Superior, principalmente quando se fala em ensino à distância, o lugar do professor em sala de aula tomou um espaço diferente do que se via quando o termo da situação era pautado pela pedagogia tradicional. Como pondera Charlot (2019):

O caso dos discursos sobre as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e a “cibercultura” é mais complexo e mais interessante do ponto de vista antropológico. Muitos desses discursos, claro, inscrevem-se também numa lógica da performance: nesse caso, sua principal preocupação é aumentar a produtividade do ato de ensino-aprendizagem. Mas as NTIC introduziram irreversíveis formas de modernidade em nossa vida cotidiana e uma reflexão sobre uma pedagogia contemporânea não pode deixar de levá-las em consideração. Ademais, além de possibilitar práticas pedagógicas inovadoras, elas fecham a era do “professor de informação” e estendem a era do “professor de saber”. O professor de informação é aquele cujo ensino acumula os dados sem se preocupar muito com o sentido que esses dados têm pelos alunos. Hoje, esse tipo de professor está ultrapassado: nenhum vence a concorrência com o *Google* quando se trata apenas de transmitir informações. O saber, porém, é mais do que informação: são dados

verificados, analisados, agrupados, que constituem sistemas ou redes de sentido, que possibilitam resolver problemas, entender fenômenos complexos etc. O professor só sobreviverá tornando-se cada vez mais professor de saber; se ele insistir em permanecer professor de informação, será substituído por dispositivos informáticos e audiovisuais administrados por tutores e monitores e disponibilizados por grandes empresas com finalidades lucrativas.

Dessa forma, podemos compreender, ainda conforme Charlot (2019), que o professor de informação é aquele que simplesmente acumula dados em seu ensino, sem se preocupar com o significado desses dados para os alunos. Atualmente, esse tipo de professor está obsoleto, pois não consegue competir com o *Google* e as demais ferramentas disponíveis quando se trata apenas de transmitir informações. Nessa perspectiva, o campo da didática ganha destaque na formação dos futuros docentes, pois é com o conhecimento desta que os professores passam a refletir sobre a sua prática e os desafios dela em sala de aula.

Porém, como sinalizam Masetto & Gaeta (2019), mesmo com a evolução de recursos metodológicos é um dado na história da didática do Ensino Superior a prática com aulas expositivas, com ou sem a utilização desses recursos. Como exemplo dessa utilização, o autor fala na prática do uso de slides e filmes. De acordo ainda com as pontuações do autor (p. 48):

Nos processos de formação docente, verificou-se que, além de dominar técnicas, o professor precisava de certo apoio pedagógico para se motivar a mudar de postura e usar adequadamente os recursos a favor do ensino e da aprendizagem, facilitando que o aluno deixasse a passividade e começasse a participar de sua aprendizagem e formação.

Para tanto, podemos compreender que não somente se faz necessária a disponibilidade de equipamentos, recursos, plataformas, mas também se faz necessário que o professor seja reflexivo e motivado em sua prática, de maneira a fazer bom uso de tais recursos.

Contudo, para que haja de fato o processo de reflexão, esse professor precisa, de início, identificar-se com seu papel profissional. Nesse sentido, se faz ponto de apoio as considerações de Dubar (2020), dado que seu texto discorre sobre a construção das identidades profissionais. Nele, o autor sinaliza que para haver o processo de construção de uma identidade profissional, é necessário que haja identificação com a empresa e os pares nos quais o sujeito está trabalhando. Nesse caso, é necessário, portanto, o cultivo do sentimento de pertencimento àquele local.

Porém, no contexto das reformas educacionais, a profissionalização do professor tornou-se uma realidade.

Em relação à questão da profissionalização da educação, dadas tais informações, no que tange à expansão do direito à educação, inúmeras reformas ocorreram na década de 1990 e o termo “profissionais da educação” surge pela primeira vez na LDB.

Como sinalizam Shiroma & Evangelista (2011), o *Proyecto Principal de Educación para América Latina y Caribe* (OREALC) foi um dos projetos mais importantes da década de 90, pois previa a necessidade de profissionalizar a ação educativa em todas as suas instâncias de formação. Tais processos ocorriam em formatos de acordo com as organizações multilaterais.

Nesse viés, a profissionalização ocorre com o *slogan* de “...qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade...” (Contreras *apud* Shiroma & Evangelista, 2011, p. 129). Porém, os discursos utilizados pelos reformadores da educação atribuíam ao professor a culpa pelo ensino público precário, pelo fracasso escolar e pelo baixo rendimento nos exames, desqualificando ainda os currículos da formação docente, considerando temas atuais como diversidade, *bullying* e TICs. Trata-se de uma espécie de discurso que, ao invés de pensar o problema, propagava a inaptidão dos docentes.

Dessa forma, corroborando os discursos de insucesso da educação, acompanhado pela inaptidão docente e a atualização da LDB, no que diz respeito à formação necessária para docência que priorizava o ensino superior, a expansão das vagas universitárias nos cursos de licenciatura foi mais uma política pública que visava gerenciar o acúmulo dos docentes.

Nessa perspectiva, dois cenários que serão tratados a seguir: de um lado, os docentes culpabilizados pela ineficiência da educação, buscando uma formação continuada quase que de forma imediata, tendo como resultado a expansão significativa do Ensino Superior. De outro, as reformas do Estado baseadas nos modos de gestão do setor privado. No contexto deste último podemos sinalizar pontos de atenção sobre a contratualização do Estado, os quais eram baseados no binômio de “autonomia e responsabilização”. Assim, as entidades contratadas firmavam o compromisso de atingir os resultados em troca de flexibilização na sua gestão.

Diante disso, são implementados os conceitos de gerencialismo e *accountability* que tornam o processo de gestão educacional cada vez mais tecnicista e burocrático, visando alcançar apenas os resultados sem considerar os meios. Trata-se de um cenário de consequências profundas para o campo do Ensino Superior. Sobretudo porque, diante da expansão das vagas na universidade, inserem-se inúmeros novos professores.

No âmbito da pedagogia universitária, como sinaliza Masetto & Gaeta (2019), nos últimos dez anos as metodologias ativas foram inseridas como modelo de inovação pedagógica:

Essas metodologias chegaram para substituir ou aperfeiçoar as antigas técnicas, pois incentivam o desenvolvimento da aprendizagem dinâmica, dão apoio aos processos personalizados do aprender individual e coletivo, provocam e incentivam a proatividade e a autonomia. (p. 51)

Porém, no campo da formação docente, como sinaliza Cruz (2017, p. 679):

O professor do ensino superior é catedrático, especialista de uma área e pesquisador, sem, necessariamente, contar com processo formativo específico para ser docente. O terceiro traço contextual relaciona-se à identidade. Como se tornar professor no ensino superior? A socialização profissional desse docente ocorre de forma intuitiva, replicadora do que seus mestres fizeram e da sua experiência de aluno. Sem contar a condição híbrida que permeia sua identidade, posto que ser professor decorre de ser determinado profissional, especialista e pesquisador.

Dessa forma, a complexidade sobre o cenário da didática do Ensino Superior volta a ficar em evidência, pois compreendemos que o cenário tem lacunas diversas que não dizem só respeito à formação continuada ou inicial dos docentes, mas vai além. Há elementos como a construção identitária, a influência do cenário político e outras questões que devem ser exploradas por outros trabalhos.

Ao longo deste capítulo, foi explorada a importância da formação docente no Ensino Superior, a relevância da didática, a necessidade de inovação pedagógica e o papel das metodologias ativas. É considerável que a qualidade da educação no Ensino Superior dependa, em grande medida, de professores engajados que dominem não apenas os conteúdos disciplinares, mas também as estratégias pedagógicas adequadas para envolver e promover o aprendizado dos alunos.

Assim, a formação docente para o Ensino Superior deve ser um processo contínuo e abrangente que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, mas também o desenvolvimento de habilidades de reflexão

crítica, adaptação às mudanças e aprendizado constante. Os professores devem ser incentivados a participar de programas de capacitação, trocar experiências com colegas, buscar atualizações e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Por isso, a didática desempenha no Ensino Superior um papel crucial na promoção de experiências de aprendizagem significativas. Ela envolve a seleção adequada de métodos de ensino, o planejamento estruturado das atividades, o uso de recursos tecnológicos, a avaliação formativa e a promoção da interação entre professores e alunos. A adoção de abordagens pedagógicas inovadoras e centradas no aluno se mostram como ferramentas para estimular o engajamento, o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento.

A inovação pedagógica e as metodologias ativas são tendências com força no campo do Ensino Superior. Elas oferecem oportunidades para transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico, colaborativo e estimulante. Abordagens como aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e uso de tecnologias educacionais avançadas têm demonstrado resultados positivos no engajamento dos alunos, na construção de conhecimento significativo e na preparação para os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, é importante destacar que a implementação bem-sucedida da inovação pedagógica e das metodologias ativas requer um compromisso institucional, suporte adequado e investimentos em infraestrutura e recursos. Além disso, o desenvolvimento profissional docente é um ponto de atenção.

Em suma, a formação docente, a didática no Ensino Superior, a inovação pedagógica e as metodologias ativas são elementos interconectados que desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade. Ao investir no desenvolvimento profissional dos docentes, na adoção de estratégias pedagógicas eficazes e na busca constante por inovação, as Instituições de Ensino Superior podem criar ambientes de aprendizagem enriquecedores, que possibilitem aos alunos um desenvolvimento propício para se tornarem profissionais competentes, criativos e engajados com a sociedade em constante transformação.

Embora há algum tempo os contextos já estivessem mudando vertiginosamente, é nesta época que esses contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito: aparece a nova economia, a tecnologia desembarca com grande força na cultura, a globalização se torna patente, muitos daqueles mestres combativos já contam com certa idade etc. Começa a surgir uma crise da profissão de ensinar. Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para

educar a população deste novo século, os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação, cada vez assume mais importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação.

Assim o professorado reduz sua assistência à formação “de toda a vida”, baixa a sua motivação para fazer coisas diferentes, corre poucos riscos e, sobretudo, a inovação surge como um risco que poucos querem correr (para que correr riscos se ninguém o valorizará ou, pelo contrário, o reprimirá?). E as administrações educativas não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que estas hão de partir de pressupostos diferentes e de colocar tudo em quarentena. O professorado fica com medo e não se atreve. (Imbernón, 2009, p. 14)

No capítulo a seguir, será descrita a análise da pesquisa realizada, o que buscamos compreender diante das respostas dos professores envolvidos nesse trabalho e quais concepções da formação contínua se apresentam diante do cenário atual, frente às mudanças e movimentações impostas não pelo cenário da inovação, mas também pela própria sociedade em seu tempo.

5 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, foi selecionada a abordagem qualitativa. Sendo assim, é preciso mencionar que a pesquisa de abordagem qualitativa é realizada na base da interpretação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, onde se busca compreender a reflexão realizada pelos atores envolvidos nesta e o seu impacto no campo onde a pesquisa é realizada (Creswell, 2021).

Buscando compreender as concepções dos docentes em relação à formação continuada, foram selecionadas algumas IES, sendo elas da rede pública e da rede privada de ensino, localizadas no município do Rio de Janeiro e que oferecem aos seus docentes cursos de formação continuada em serviço.

A opção pelo cenário do município do Rio de Janeiro ocorreu, como delimitação da pesquisa, para além da ausência de pesquisas realizadas nesta cidade sobre o tema, como apresentou a revisão da literatura. Como recurso, essa opção de procedimento busca possibilitar a realização de entrevistas na modalidade presencial quando possível.

Nessa localidade, os sujeitos selecionados são os professores-formadores dos cursos de Licenciatura que realizaram uma ou mais formações continuadas oferecidas pela IES nos formatos presenciais ou à distância. A escolha dos sujeitos deu-se por evidenciar lacunas na formação (Gatti, 2016) e buscar compreender as concepções que se tem do seu processo formativo na tentativa de elucidar as fragilidades na construção da sua identidade profissional.

Após definidos os campos e os sujeitos, foi enviado um questionário via *Google Forms* aos docentes. Vale mencionar que em contato com a coordenação de curso, a fim de identificar os docentes adeptos aos cursos de formação continuada disponíveis na IES e selecionar para etapa seguinte.

Um instrumento utilizado na presente metodologia qualitativa é o questionário. Ele é alvo de discussões e reflexões na área acadêmica. Bentes & Távora (2021), por exemplo, nos situam sobre esta ferramenta de coleta de dados e sinalizam que a sua construção deve ser ordenada por uma série de perguntas, tornando-se possível a aplicação quando há um público volumoso que não se conhece ou se está disperso geograficamente.

Nesse sentido, o uso do questionário tem sido muito utilizado em plataformas virtuais onde a pesquisa pode ser compartilhada de forma rápida, se multiplicando por pares que podem estar em diversas regiões geográficas sem custo de deslocamento, com resultados recolhidos junto a apenas alguns cliques. O que justifica sua escolha para realização desta pesquisa.

Em relação ao conteúdo abordado, o questionário foi composto por 10 questões de múltipla escolha (Anexo 1), no qual as identificações dos sujeitos envolvidos no cenário da formação continuada em serviço compreendem as concepções iniciais sobre o desenvolvimento profissional docente desses professores. Dito isso, o questionário foi enviado para 5 universidades públicas e 5 universidades privadas. No total, foram respondidos 19 questionários, sendo 9 respondentes de IES públicas e 10 respondentes de IES particulares.

Em seguida, foram convidados professores para a realização de uma entrevista semiestruturada (Anexo 2). Esta ferramenta foi selecionada pois possibilita ao entrevistador acesso a dados que podem contribuir significativamente na contextualização da pesquisa (Gaskell, 2008, p. 66). Ao todo, foram realizadas 8 entrevistas entre professores-formadores dos cursos de licenciatura. Desses, 4 atuantes em universidades privadas e 4 atuantes em universidades públicas. Dentre eles, 1 atuante nas duas redes. Os professores aqui citados serão reconhecidos por nomes fictícios para preservar o anonimato.

As oito entrevistas ocorreram no formato remoto, com duração variando entre 50 e 120 minutos. Junto a elas, os professores entrevistados foram receptivos e contribuíram significativamente com a pesquisa. Seus depoimentos foram transcritos e, em seguida, foi realizada a tabulação de dados. As entrevistas foram categorizadas de acordo com os seguintes dados: 1- professores entrevistados de IES pública, 2- Professores entrevistados de IES privada, além das subcategorias divididas entre os professores entrevistados que trabalhavam em cursos presenciais ou em cursos EaD. No entanto, ao longo das análises, nem sempre o efeito institucional, foi um demarcador de concepções de Formação Continuada e/ou de inovação pedagógica, evidenciando que parte das diferenças entre as concepções dos professores se caracterizavam por diferenças entre os seus processos de desenvolvimento e de suas identidades profissionais.

Para compreender as respostas do material coletado, foi realizada a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma técnica que busca

oferecer um tratamento às comunicações de maneira a considerar os instrumentos presentes no cenário escrutinado, como a produção e a recepção dos atores envolvidos.

Para esse trabalho, foi realizada a transcrição das perguntas abertas do questionário e da entrevista. Após a transcrição foi realizada a leitura de todo material e aglutinação dos dados em eixos comuns. Esses eixos foram tabulados em planilhas comparativas no excel onde eram descritos os dados que se repetiam ou apresentavam novas categorias de dados. Posteriormente os achados foram categorizados de acordo com o aspecto teórico em busca do diálogo com os autores referenciados nesta pesquisa.

Assim, o uso da análise de conteúdo foi adotado porque a riqueza de detalhes presente no discurso de cada entrevistado permite agrupar em diversas categorias as falas apresentadas. Nos capítulos que se seguem, esses agrupamentos serão descritos e analisados com o objetivo de responder os questionamentos arrolados nesta pesquisa. Detalhamento sobre perfil dos participantes e formas de categorização serão descritos nos capítulos seis e sete.

5.1

Aspectos éticos

A pesquisadora tem conhecimento das diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS N° 466, de 12 de dezembro de 2012, e pela Resolução CNS N° 510, de 7 de abril de 2016, as quais estabelecem as regulamentações para estudos que envolvem participantes humanos no território nacional (Brasil, 2013, 2016). Além disso, o presente estudo recebe suporte financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Destaca-se que o início da pesquisa de campo esteve condicionado à obtenção das permissões das IES selecionadas. Diante do exposto, visando possibilitar a realização, a primeira etapa foi contactar as IES através dos seus coordenadores, visando, assim, a distribuição dos questionários. Esse contato foi realizado via e-mail encaminhado pelas instituições. Os questionários foram distribuídos por meio de um *link* do *Google Forms*.

Compondo os questionários, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), item que confirmou a ciência e concordância dos sujeitos à pesquisa. Nele, os participantes foram informados sobre os critérios de seleção e é importante salientar que o TCLE também abordou pontos relacionados à possibilidade de desistência a qualquer momento, à metodologia da pesquisa e inclui contatos da pesquisadora e da orientadora para dúvidas, assim como o contato da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Destacou-se que a participação nesta pesquisa não ofereceria benefícios diretos, mas poderia enriquecer o campo da formação docente, sem custos ou recompensas financeiras aos participantes. Considerando os riscos potenciais à integridade emocional, psíquica ou social, medidas como garantia de anonimato, privacidade e um ambiente seguro para entrevistas foram priorizadas para minimizar desconfortos. Assim, a pesquisadora também se comprometeu a não utilizar dados de participantes que desistiram da pesquisa, mantendo o respeito pelos valores e privacidade dos envolvidos, assegurando a proteção de informações e a não estigmatização. Também se faz importante a menção de que a pesquisa se comprometeu a oferecer retorno aos participantes após a conclusão e a manter o material seguro e disponível para consultas acadêmicas, garantindo o anonimato em possíveis publicações ou usos didáticos do estudo.

Para garantir o anonimato na divulgação dos dados, serão utilizados nomes fictícios para a explanação do conteúdo quando se faz necessário nomear perfis de respostas nos resultados.

6

Formação contínua na perspectiva dos sujeitos

O presente capítulo visa descrever a análise de dados desta pesquisa que se baseou nos resultados da participação de 19 professores respondentes dos questionários e dos 8 participantes das entrevistas semiestruturadas, conforme descrito na metodologia. Assim, o objetivo é descrever os modelos de formação continuada realizada nas IES pesquisadas e compreender a concepção que os docentes têm com relação a essa formação e como a inovação pedagógica influencia na prática os professores.

Na primeira parte, são apresentados os perfis dos 19 professores-formadores que atuam em curso de licenciatura, respondentes dos questionários, em uma tentativa de estabelecer aproximações e distanciamentos de acordo com a rede da IES que atuam, isto é, pública ou privada. São problematizados também aspectos sobre modelos de formação continuada que acessam e, então, as suas concepções preliminares sobre o tema, as quais fornecem matéria a ser explorada nas análises das entrevistas.

Em um segundo momento, as falas dos 8 professores-formadores entrevistados são apresentadas, organizadas em categorias analíticas e construídas através da análise de conteúdo da Bardin (2011).

Os dados analisados foram coletados inicialmente por um questionário que foi distribuído para dois grupos selecionados, sendo eles: professores-formadores dos cursos de licenciaturas de universidades públicas e privadas.

6.1

Perfis dos professores-formadores respondentes do questionário

Os dados analisados neste eixo foram produzidos inicialmente através de um questionário que foi distribuído para dois grupos selecionados, sendo eles: professores-formadores de cursos de licenciaturas de universidades públicas e privadas. Com um perfil de respondentes predominantemente do sexo feminino e com formação em doutorado, os professores respondentes se dividem conforme os dados abaixo (Quadro1):

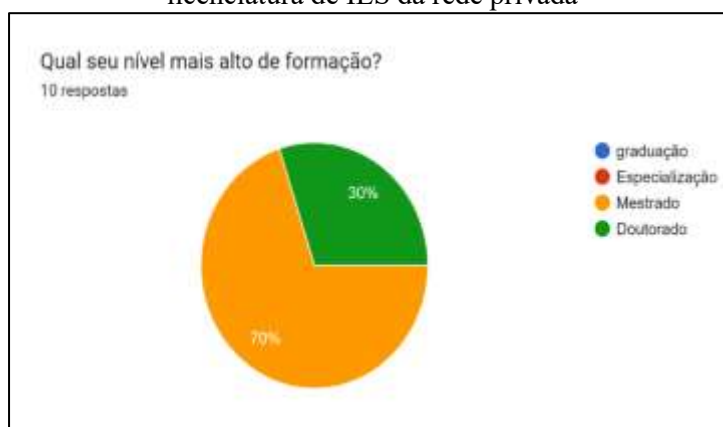
Quadro 1: Perfil dos professores-formadores respondentes dos questionários de acordo com a categoria administrativa da IES que atuam

Categoria administrativa da IES	Universidades Públicas	Universidades Privadas:
Gênero	Feminino (6) / Masculino (3)	Feminino (6) / Masculino (4)
Faixa etária	Predominância entre 30 e 50 anos	Predominância entre 40 e 50 anos

Fonte: Da autora.

Um dado significativo na comparação entre os 19 professores respondentes das IES públicas e privadas refere-se às diferenças quanto ao nível de formação desses educadores que lecionam na licenciatura. Este ponto está representado nos gráficos 1 e 2 que sinalizam o nível mais alto de formação:

Gráfico 1: Nível mais alto de formação dos professores-formadores de cursos de licenciatura de IES da rede privada



Fonte: Da autora

Gráfico 2: Nível mais alto de formação dos professores-formadores de cursos de licenciatura de IES da Rede Pública



Fonte: Da autora

Como representado nos gráficos, podemos perceber que o resultado é exatamente o inverso entre uma rede e outra. O que chama a atenção é que na rede privada a maioria dos docentes entrevistados tem como nível mais alto de formação o mestrado, enquanto na rede pública predominam professores com formação em doutorado. O que isso nos diz sobre a formação de professores desenvolvida nos cursos de licenciatura e sobre a formação continuada? Primeiro, que não é possível estabelecer uma relação entre o nível mais alto de formação e a necessidade maior ou menor de formação continuada. Isso se impõe porque, segundo os referenciais mobilizados, como Nóvoa (2017), Imbernón (2009) e Masetto & Gaeta (2019), a formação continuada para professores é um processo contínuo atento ao desenvolvimento profissional, que é a docência, precisando fazer parte da própria profissionalização no trabalho do professor universitário. Assim, não há como supor que professores universitários com alto nível de formação, como o doutorado, por exemplo, não precisem passar por um constante processo de formação docente. Como argumentado nos capítulos introdutórios, os professores universitários muitas das vezes desenvolvem grande competência em esforços formativos voltados apenas para suas áreas de pesquisa, as quais na maioria das vezes se distanciam dos temas da docência, apesar de ela ser exercida como função central na universidade.

Segundo, pode-se supor que, devido às melhores condições de trabalho e à elevada concorrência nos concursos públicos para ingresso nessas redes, as universidades públicas acabam por recrutar de forma mais efetiva os professores doutores.

Terceiro, ter professores mestres e doutores atuando nos cursos de licenciatura sugere relação com a presença mais significativa da pesquisa, a qual é envolvida na formação de novos professores, pois se trata de professores pesquisadores, mesmo que não atuem na pós-graduação *stricto sensu*. Porém, ao longo das análises das entrevistas, será possível validar ou não essas suposições. Será que esses professores trazem a pesquisa para seu processo formativo e para as suas aulas na licenciatura em um processo de renovação e autoformação da docência? Será que os professores-formadores reconhecem a importância da formação continuada docente no ensino superior para a sua prática como formadores de novos docentes?

Ainda sobre os questionários, destaca-se que os professores das universidades públicas (9) lecionam no curso presencial. Enquanto dentre os professores respondentes da rede privada (10) há distribuição variável entre as modalidades dos cursos de licenciatura que atuam, sendo 7 deles presenciais, 2 deles EaD e 1 semipresencial. Em relação aos cursos, tivemos respondentes que lecionaram nos cursos de licenciatura em química, matemática, pedagogia, história e alguns lecionaram em mais de um curso ao mesmo tempo. Assim como, há professores que atuam em mais de uma modalidade ao mesmo tempo. O que esses dados sobre modalidade de atuação dizem sobre 19 professores-formadores?

Primeiro, fica claro que há uma relação entre os dados macro sobre as modalidades dos cursos de licenciatura e a categoria administrativa, no caso das IES públicas ou privadas. De acordo com dados do Censo (2023), a rede privada tem 67,1% de matriculados em cursos de licenciatura enquanto a rede pública tem apenas 32,9%, sendo mais de 80% das matrículas em curso EaD. Dito isso, há elementos distintivos e até de direcionamento quanto às formas, os objetivos de ensino e os desafios que podem nortear os processos de formação continuada na atuação de professores-formadores das redes públicas e privadas. Quais serão as concepções de formação continuada de professores que atuam no EaD? Como se dá o processo de incentivo e apoio à formação continuada de professores das IES públicas e privadas? Será que a modalidade que atuam influencia essas concepções docentes e perspectivas das IES?

No que se refere ao tempo de atuação como professor-formador e à experiência como docente da educação básica, há cenários mais próximos entre as redes. Dentre os 9 professores-formadores atuantes na rede pública, apenas um (1) respondente tem mais de 5 anos de atuação em sala de aula, enquanto os demais docentes declararam atuar há mais de 10 anos na IES. No contexto atual, todos os nove docentes respondentes das universidades públicas declararam atuar somente na IES que lecionam. Sobre atuações anteriores como professores da educação básica, 4 já atuaram e 5 declararam que não atuaram nela como docentes. Esses dados revelam que a maioria dos docentes entrevistados não tem experiência com a docência na educação básica.

Em relação a esses mesmos aspectos, os professores-formadores atuantes nos cursos de licenciatura da rede privada declaram ser, em sua maioria, experientes no ensino superior. Do total dos 10 participantes, apenas 2 atuam entre 5 e 10 anos

nos cursos de licenciatura, enquanto o restante tem mais de 10 anos de atuação. Quanto ao local, 5 professores declararam não atuar em outra IES e 4 declararam atuar em outra IES, sendo 2 deles em uma outra instituição privada e 2 na rede pública. Um participante não respondeu a essa questão. Sobre a experiência como professor, sete professores atuam/atuaram na educação básica, enquanto apenas 3 nunca atuaram nesse segmento de ensino. Assim, são professores que têm experiência na educação básica e superior, ou seja, em ambas as redes de ensino.

No que tange à formação docente no Brasil, é necessário salientar como esse processo de formação se dá e se desenvolve ao longo da carreira. Com o aligeiramento da formação inicial e a expansão do ensino superior influenciado pelos modelos *fast-food* de formação, há em todos os âmbitos da educação uma vasta exigência no que diz respeito aos resultados, os quais são acompanhados dos baixos salários e das condições ruins de trabalho. Quando se observa a educação privada, esse dado se assevera, pois é muito comum observar professores que trabalham em mais de uma instituição.

Nesse sentido, Cunha (2014) nos situa quanto às lacunas deixadas ao longo do processo de formação inicial e que, em passagem sistêmica da responsabilidade institucional para a individual, remetem aos docentes a ausência de direcionamento para o ofício. Isso é posto porque uma base teórica e reflexiva escassa não leva o professor ao processo de construção da sua identidade docente, deixando em voga a busca infundável por uma formação contínua, a fim de sanar sua incompletude formativa.

Dessa forma, os professores que buscam a formação contínua para o seu desenvolvimento profissional carecem de tempo para refletir sobre sua ação pedagógica ou sobre os conhecimentos adquiridos nos processos formativos. Seria isso possível a um professor que está sobrecarregado de tarefas e tem tempo cronometrado para a realização de tudo o que se propõe a realizar?

Nas questões que se seguem, serão observadas as ponderações sobre as concepções que esses docentes têm sobre seu processo de formação contínua e como essas podem contribuir para a sua prática.

6.2

O que dizem os professores nos questionários sobre formação continuada?

Através dos questionários, foi possível identificar também um perfil sobre a formação continuada oferecida pelas IES na perspectiva dos professores e de seu local de atuação. Além disso, se elencou também as primeiras concepções de formação continuada que perpassavam esse grupo de 19 professores através de uma análise das questões abertas do questionário.

Dentre os 9 respondentes das IES públicas, apenas 3 relataram não terem participado de nenhuma atividade de formação continuada. Além deles, 6 relataram participar, sendo 4 por iniciativa própria em outra IES e 2 de forma voluntária nas IES que lecionam.

Para os 10 professores que atuam nas IES privadas, 8 relataram que as IES oferecem cursos de curta duração no formato EaD, palestras e *Podcasts*. Dos 8, 3 relataram participar por ser obrigatório. Os demais buscaram por aprimoramento acadêmico. Apenas um docente declarou não participar das formações oferecidas pela IES. Em relação ao grau de contribuição para o crescimento acadêmico, apenas dois professores relataram que as formações ofertadas pelas IES contribuíram pouco.

Em relação às instituições públicas que se agregaram a essa pesquisa, o resultado sobre o questionamento em relação à participação das atividades de formação continuada apresenta uma distinção relevante nos dados: 3 docentes declararam não participar de nenhuma atividade de formação nos últimos 5 anos, 4 docentes relataram participar de forma voluntária em outra IES e apenas 2 relataram participar de forma voluntária na IES que atuam nesse momento.

Em relação ao modelo praticado pelas instituições nas formações, os dois professores que participaram das formações declaram que foi ofertado em formato de *Podcasts*, vídeos, palestras, seminários, grupos de estudos e cursos de curta duração no formato EaD.

Ao observar os dados dos respondentes, nota-se que a participação é mais significativa nas instituições privadas, onde alguns professores relataram inclusive ser de caráter obrigatório. Já na instituição pública, observa-se que é mais comum os docentes buscarem a formação por iniciativa própria. Independentemente do cenário, o questionamento que fica é: qual o lugar que a formação contínua dos

docentes ocupa dentro das universidades? Como esses professores concebem esse processo? Qual a relevância desses cursos na sua prática pedagógica?

Em relação às temáticas abordadas nos cursos ofertados nas IES, é interessante observar a distinção entre as temáticas das IES públicas e privadas.

Quadro 2: Respostas dos professores sobre as temáticas abordadas nas formações continuadas promovidas pelas IES (comparativo por categoria administrativa da IES de atuação)

Professores-formadores de IES Privadas	Professores-formadores de IES Públicas
Inteligência Artificial	Didática, formação de professores, sociologia da educação, educação especial
Princípios e prática pedagógica no EaD; o papel do tutor; curadoria: a produção de conteúdo para EaD, Canva, entre outros	Temas transversais
Tecnologia no ensino, aplicação da BNCC na prática, desenvolvimento de competências socioemocionais	Semana de educação, grupo de pesquisa
EaD, tecnologia e pensamento computacional	Currículo
Cultura organizacional, Inteligência Artificial, Enade	Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade
Qualidade do ensino	Gestão e EaD

Fonte: Da autora

É evidente que, nas instituições privadas, as formações com temáticas relacionadas à tecnologia estão em voga, enquanto nas públicas essa temática não aparece. Nesse sentido fica o questionamento: qual a relevância em abordar ou não essa temática?

Com o advento da expansão do Ensino Superior principalmente quando falamos em ensino à distância, o lugar do professor em sala de aula tomou um espaço diferente do que se via quando se fala sob os marcos da pedagogia tradicional. Como pondera Charlot (2019):

O caso dos discursos sobre as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e a “cibercultura” é mais complexo e mais interessante do ponto de vista antropológico. Muitos desses discursos, claro, inscrevem-se também

numa lógica da performance: nesse caso, sua principal preocupação é aumentar a produtividade do ato de ensino-aprendizagem. Mas as NTIC introduziram irreversíveis formas de modernidade em nossa vida cotidiana e uma reflexão sobre uma pedagogia contemporânea não pode deixar de levá-las em consideração. Ademais, além de possibilitar práticas pedagógicas inovadoras, elas fecham a era do “professor de informação” e estendem a era do “professor de saber”. O professor de informação é aquele cujo ensino acumula os dados sem se preocupar muito com o sentido que esses dados têm pelos alunos. Hoje, esse tipo de professor está ultrapassado: nenhum vence a concorrência com o *Google* quando se trata apenas de transmitir informações. O saber, porém, é mais do que informação: são dados verificados, analisados, agrupados, que constituem sistemas ou redes de sentido, que possibilitam resolver problemas, entender fenômenos complexos etc. O professor só sobreviverá tornando-se cada vez mais professor de saber; se ele insistir em permanecer professor de informação, será substituído por dispositivos informáticos e audiovisuais administrados por tutores e monitores e disponibilizados por grandes empresas com finalidades lucrativas

Dessa forma, podemos compreender que segundo Charlot (2019), o professor de informação é aquele que simplesmente acumula dados em seu ensino, sem se preocupar com o significado desses dados para os alunos. Atualmente, esse tipo de professor está obsoleto, pois não consegue competir com o *Google* e as demais ferramentas disponíveis, quando se trata apenas de transmitir informações. Nessa perspectiva, o campo da didática ganha destaque na formação dos futuros docentes, pois é com esse conhecimento que os professores passam a refletir sobre a sua prática e os desafios dela em sala de aula. Sendo assim, investir em formações contínuas para os docentes do Ensino Superior, repensando essas temáticas, não deveria ser uma prioridade?

No que tange a uma formação continuada, os professores foram questionados, para além das modalidades de formação continuada oferecidas pelas IES, sobre o seu desenvolvimento profissional como docente. Assim, quando questionados sobre o que fazem para se aprimorar profissionalmente como professor do ensino superior, os docentes que participaram do questionário descreveram as respostas representadas no quadro 3:

Quadro 3: Respostas dos professores sobre o que fazem para se aprimorar profissionalmente como professores do Ensino Superior (comparativo por categoria administrativa da IES de atuação)

Professores-formadores de IES Privadas	Professores-formadores de IES Públicas
Autodesenvolvimento (leitura de artigos e livros), formação da própria IES e especialização	Leitura de artigos e realização de alguns cursos on-line
Procuro leituras e cursos por conta própria	Atualizo as minhas leituras, além de estar cursando doutorado

Cursos de capacitação	Estudos em grupos de pesquisa
Cursos de aprimoramento	Pesquisa, extensão, participação em eventos, produção de artigos e capítulos
Estudo contínuo	Em 2015 realizei meu primeiro pós-doutorado e pretendo fazer o segundo em breve. Também realizei neste ano dois cursos em EaD. Além de assistir palestras
Participando de formações, buscando novos conhecimentos e novas vãs metodologias	Participo de eventos e leio materiais de produção acadêmica
Muita leitura	Cursos, congressos, seminários
Leituras e eventos	Pesquisei artigos sobre as temáticas que leciono
Participação em congressos, discussões em equipe, leituras	Leitura, participação em grupos de estudo, participação em congressos
Leitura de artigos científico, cursos e palestras online	

Fonte: Da autora

Em busca de aprimoramento profissional, tanto os docentes das IES pública e privadas descrevem a busca por leituras, congressos, cursos, palestras e seminários. Assim, é representativo o entendimento sobre pesquisa e produção acadêmica associado à formação continuada nas respostas dos docentes das universidades públicas.

Por fim, quando os professores foram questionados sobre o que eles entendem sobre “formação continuada em serviço”, obteve-se respostas variadas que, no geral, definiram como atividades realizadas no ambiente de ensino para melhoria acadêmica. No quadro 3, está descrito algumas falas retiradas dos questionários sobre o que os professores entendem por formação continuada. Como tratam de concepções individuais, optou-se por categorizá-las de forma geral, sem comparar entre professores que atuam nas IES privadas ou públicas.

Quadro 4: Respostas categorizadas dos professores-formadores a respeito do que entendem sobre “formação continuada em serviço”

Autoformação/identidade	Auxílio na prática	Instrucional/teórico
Forma do profissional se aperfeiçoar ao longo da vida	Aprimoramento de novas metodologias para melhorar a qualidade do ensino	Aquela formação que deverá dar suporte para atualização do professor
Aquela em que você aprende com a sua prática e experiências exitosas	A formação continuada contribui com novos saberes para o aperfeiçoamento	Cursos, palestras, <i>lives</i> que promovam atualização e aprofundamento em temas pertinentes à minha área de atuação.

	profissional, no contexto de trabalho	
-	Políticas de formação continuada promovidas pela própria instituição de atuação	Participação em eventos e espaços que melhorem a atuação acadêmica e o exercício do magistério
-	-	É aquela que pode acontecer no local de trabalho do docente ou em outro espaço como universidades
-	-	Cursos de extensão e pós-graduação
-	-	Atividades que possibilitem a consolidação de um conhecimento comum para o público atendido pela IES
-	-	Seria o desenvolvimento voltado para a prestação de serviços

Fonte: Da autora

Percebe-se que foram construídas três categorias sobre as concepções dos professores sobre formação continuada em serviço.

A categoria **autoformação/identidade** reúne as concepções voltadas para a identidade pessoal, definida por Dubar (2009), onde a identidade profissional se constrói a partir do desdobramento da sua identidade social. Enquanto a categoria **Auxílio na prática** reúne as concepções voltadas para a identidade reflexiva, definida por Dubar, como aquela que se dá a partir das vivências das práticas e das reflexões promovidas por ela. Já a categoria **Instrucional/teórico** reúne as concepções voltadas para a área teórica da identidade de ofício, que, ainda segundo Dubar, é aquela transmitida pelos mais experientes na área.

Por sua vez, Tardif (2002) considera que os professores são ricos em saberes pré-profissionais, e que esses são construídos com o acúmulo de suas experiências sociais ao longo da sua vida acadêmica e social. Dessa forma, pode-se compreender que os saberes docentes são concebidos a partir não só de conhecimentos adquiridos em momentos puramente acadêmicos, mas ao longo de toda a sua construção identitária profissional, a qual ocorre também durante a prática reflexiva. Assim, ao analisar as respostas dos questionários, deu-se como dado preliminar que o entendimento sobre formação continuada não é coeso e se faz necessário o aprofundamento no tema com entrevistas. Desta forma, do universo em questão

foram selecionados 10 professores para serem entrevistados. Dos 10, foram realizadas 8 entrevistas sendo 4 delas com professores da rede pública e 4 delas com professores da rede privada, as quais serão relatadas nos tópicos a seguir.

6.3

Formação continuada no ensino superior na perspectiva dos formadores entrevistados

Para a explanação deste capítulo serão apresentadas subdivisões oriundas das falas dos oito docentes entrevistados. Neste eixo, destaca-se os dados sobre como o conceito de autoformação nas perspectivas dos formadores como estratégia de formação continuada adotada. Ao longo dessas subdivisões, uma série de reflexões dos professores sobre o seu papel de formador e o reconhecimento de suas estratégias de desenvolvimento profissional serão visualizadas.

Nesta seção, cada entrevista é indicada por um nome fictício e a sigla PU (pública) ou PR (privada), indicando a IES de atuação, ao final de cada eixo são feitas reflexões sobre influência institucional ou não sobre as perceptivas docentes.

6.3.1

Papel do Formador

Para iniciar a reflexão sobre concepções dos formadores a respeito da formação continuada, optou-se por descrever inicialmente as análises das suas perspectivas sobre o papel de cada um como professor-formador de novos professores. Parte-se da hipótese que os professores que formam novos professores podem ter mais proximidade pelo reconhecimento da necessidade da formação pedagógica universitária para atuação como docente.

Segundo Cunha (2016, p. 94):

As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes em apontar que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte de sua configuração profissional. Essa condição é mais presente quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério.

Na fala da professora Dalila (PU), pode-se perceber a simbiose com a ideia exposta por Cunha:

De educação básica em si, eu sempre tive professores que me inspiraram a ser profissionais, que respeitavam o outro.

Eu lembro até hoje de professores que tiveram e têm uma marca, são pessoas que eu convivo, que eu conheço, que tiveram uma importância muito grande até na definição daquilo que eu sou hoje.

Nessa perspectiva, pode-se considerar como ponto de partida rumo ao que se busca compreender como concepção de formação do ser professor, sua trajetória e como ele percebe nos seus antecessores o papel de formador.

A professora Luisa (PR), quando questionada sobre a sua formação inicial ter contribuído com a sua atuação como docente, diz as seguintes palavras:

Nossa, eu tive encontros maravilhosos com professores muito bons. Eu acho que isso contribuiu muito. E o próprio curso de psicologia, ele também contribuiu enormemente para minha formação, tanto pessoal, quanto profissional.

Corroborando o que Cunha (2016) disse, os professores consideram que os docentes que tiveram de uma maneira ou de outra influenciam na sua formação. A fala da professora formadora Liz (PU), quando questionada sobre ser professor-formador, faz a seguinte explanação:

Todos nós somos. Então, se é uma relação... E se essa relação é de troca, de formação, de construção, não existe somente um formador, entende? Temos que ser os dois.

*Às vezes nós cristalizamos informações, conceitos, verdades, e a gente tem que fazer esse papel de **desinformar**, sabe, para mexer ali, para deslocar.*

*E de **desenformar** da forma, porque nós não estamos nas formas, entende? Eu não tenho como formar todos iguaizinhos, né, nem saber se a perspectiva de que todos vão aprender as mesmas coisas, todos vão formar, vai fazer o mesmo sentido para todos, todos vão perceber da mesma forma.*

Então, é desenformar e desinformar.

Então, penso assim, com experiência, mesmo que descontinuada na docência, né? (grifos nossos)

A fala da professora Liz demonstra como um personagem central na formação de professores do curso de pedagogia de uma universidade pública nos faz refletir sobre como essa formação está deslocada da ideia de formação instrucional, baseada em conteúdos pré-estabelecidos, modelos, formatos.

Sua fala nos faz refletir sobre o seu papel como formadora que reconhece os seus limites, baseados na diversidade de forma de aprendizagem dos seus alunos. Podemos pensar que a formação para ela se dá a todo tempo, engajada por diferentes personagens e ocorre através das trocas entre os pares.

Na mesma perspectiva, adensando a ideia de que o formador é atuante no processo de formação crítica e reflexiva de seu aluno, encontramos a declaração da professora Luisa (PR) sobre o que considera ser professora formadora:

Olha só, professor-formador, no meu entendimento, é aquele professor que eu penso de ser professor, é aquele professor que está muito preocupado, melhor dizendo, a maior preocupação dele é na formação do aluno, é fazer com que o aluno reflita, com que ele tenha criticidade, porque ele olha as coisas e não aceita aquilo, sem pensar, sem buscar, quer dizer, que ele saia do senso comum e passe realmente para as questões científicas daquilo que ele está estudando e reflita. Eu acho que o professor-formador é muito por aí mesmo, é levar o aluno a refletir e desenvolver análise crítica.

Como destacado nos capítulos antecedentes, a formação identitária dos professores se dá através de um processo construído e reconstruído junto a experiências e trocas sociais ao longo de toda sua vida escolar/acadêmica. Assim, o processo crítico e reflexivo é primordial para que essa identidade se solidifique frente às movimentações experienciadas.

Dessa maneira, é necessário que essa concepção de mudança/movimento não seja pensada/vivida apenas na formação inicial. Se o processo de construção é permanente, o processo de formação também deve ser. Ou seja:

A estrutura organizativa da formação permanente e o papel de formadores e formadoras (ou assessores e assessoras) também teriam de mudar na formação permanente do professorado. Por um lado, seria preciso que se transformassem em dinamizadores diferentes e, por outro, que ajudassem e potencializassem a criação de uma estrutura flexível da formação. (Imbernón, 2009, p. 104)

Esta citação é lembrada pela presente pesquisa porque ela trata de um dos achados encontrados em muitas falas apresentadas nas entrevistas realizadas. Ela nos convida à seguinte reflexão: ao passo que os formadores de professores exercem o papel de protagonistas no seu processo de formação, eles podem exercer também o papel de coadjuvantes, onde muitas vezes não reconhecem a importância do *continuum* nesse processo.

Ainda sobre as experiências vivenciadas e a influência na atuação da prática, a professora Joana (PU) nos revela um cenário relevante sobre a importância de conhecer o locus da sua prática:

[...] se não fosse essa a minha experiência profissional anterior, eu acho que o meu trabalho nas licenciaturas ia ficar mais difícil, né, porque eu estaria falando teoricamente sem saber como é que essa teoria se aplica na prática.

Quadro 5: Respostas de 4 professores entrevistados sobre a sua concepção com relação ao termo “professor-formador”

Joana (PU)	Pérola (PR)	Crystal (PU)	Estrela (PR)
<i>Eu já ouvi falar. Não sou uma especialista no conceito de professor-formador; porém eu acho, eu me vejo como uma professora-formadora de novos professores e me sinto responsável por isso. Não teria outro termo, pelo menos assim, de cara, porque eu acho que eu nunca pensei nisso, mas eu me entendo como uma professora-formadora de outros docentes, sim</i>	<i>Olha, o professor-formador; na minha concepção, é aquele que está trabalhando para formar novas pessoas para o mercado da educação. Considero, sim, que eu sou uma pessoa que trabalha em torno disso, né, e, acho, se eu acho esse termo, é, esse termo condiz</i>	<i>O professor, eu não sei se bate com o que de repente você está falando, possivelmente ele deve ser múltiplo, mas o professor-formador, eu penso muito nessa questão do professor que forma outros profissionais da sua área, que trabalha muito com a formação de professores...</i>	<i>... professora que forma professores, porque eu acho que é muito significativo o que a gente faz hoje, né? Não estou só sendo uma professora, mas eu formo outros professores. Eu acho que esse compromisso, ele é muito grande, porque ele toda hora me convida a repensar quem eu sou, o que eu estou fazendo para poder fazer o meu trabalho de professor</i>

Fonte: Da autora

No quadro acima descrito, temos duas docentes de IES públicas e duas de IES privadas. Todas com concepções distintas sobre o termo professor-formador, apenas considerando a questão literal do termo e dando ênfase a responsabilidade por eles atribuída no que tange a formar outros docentes.

Nesse sentido, fica o questionamento: esses professores compreendem de fato o que é ser um professor-formador? Conseguem assimilar a sua formação contínua com a responsabilidade de formar novos docentes?

6.3.2

Como se aprende a ser professor-formador: o papel do coletivo

Compreender a contribuição do coletivo no processo formativo do docente é parte relevante na construção de sua identidade profissional. É na troca com os

pares, durante o processo reflexivo, que esses formadores se constroem e reconstroem como sujeitos de formação. A professora Dalila (PU) nos descreve como o coletivo docente pode te auxiliar no seu processo formativo:

Aqueles professores com os quais eu tive o prazer de trabalhar, com pesquisa, com extensão, né?

Com toda a gama formativa, né? Eles são pessoas que eu levo para a vida e são pessoas que eu me relaciono até hoje, que tem uma importância muito grande na minha trajetória.

Então, são pessoas que me impulsionaram, A ser a professora, que hoje a ter a formação que eu hoje tenho, são de toda uma importância, não só formativa...

Num grupo de pesquisa na IES você sabe qual é a importância de um grupo de pesquisa que acolhe e que, que luta junto, que tem toda uma gama de aspectos que não são só formativos, né?

Percebe-se que a professora aponta sobre o papel do coletivo em seu processo de desenvolvimento profissional. Esse aspecto também está presente na fala da professora Estrela (PR):

eu acho que muito mais pelas relações que eu fiz, pelas trocas com os colegas, sala dos professores, indicação de livros, troca sobre cursos, do que propriamente uma formação estruturada.

Nessa perspectiva, a docente traz à tona uma narrativa significativamente importante para que se possa compreender como se dá o desenvolvimento profissional diante das suas práticas. Para um melhor entendimento desse achado, gostaria de citar Nóvoa (2022, p. 8):

Há um conhecimento tácito, implícito, que faz parte do património da profissão docente e que se transmite, “naturalmente”, de geração em geração. É crucial que este conhecimento subentendido se torne “entendido”, consciente e partilhado por todos. Para isso, é necessário conduzir um trabalho de explicitação num quadro coletivo, colaborativo e colegial. A adopção pelo professorado de uma matriz coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise no seio de “comunidades de conhecimento” constituídas por professores.

O conceito “comunidades de conhecimento”, enunciado acima por Nóvoa (2022), é o segundo tópico a ser abordado nesse item de análise. Em diversas falas registradas durante as entrevistas, foram apresentados cenários nos quais esse termo se encaixa como uma possível estratégia de aprendizagem no contexto da formação em serviço dos professores.

Na fala da professora Luisa (PR) fica claro como essas comunidades de conhecimento se dão no campo do Ensino Superior nos cursos de licenciatura:

E isso também foi legal. Agora, como eu te falei, na minha trajetória com a licenciatura, eu fui aprendendo muito umas coisas, dando aula com contato com os colegas de licenciatura, isso também foi muito importante para mim, enfim, um monte de gente, um monte de pessoas. E também com os alunos, porque muitos alunos ali do curso de pedagogia já são professores, então eles deem lá atuação dentro de sala de aula, e aí eu também fui pesquisar mais, entender mais, perguntar mais, né?

Sobre algumas questões que não eram do meu universo. E aí eu aprendi muitas coisas assim, lendo, conversando com pessoas, estudando.

Cabe destacar que em estudo realizado por Souza (2020), o desenvolvimento profissional docente é um conceito amplamente debatido por diversos autores onde há um entendimento em comum que se consolida na experiência do aprendizado, o qual é ancorado na reflexão da ação da prática pedagógica. Esse movimento faz com que o formador busque embasar sua prática através da teoria que é trocada e refletida pelos pares. Esse movimento torna-se um *continuum* onde o professor se desenvolve profissionalmente.

Quando a questão da construção identitária do sujeito docente é abordada, não se deve desconsiderar toda a trajetória formativa desde os cursos iniciais às comunidades de conhecimento. É isso a que Nóvoa (2022) se refere. O que pode ser constatado a partir do seguinte trecho de entrevista:

Tive outras pessoas na minha vida acadêmica, tanto no ensino médio, na graduação, que foram importantes na minha trajetória, mas o que mais me marcou foi lá no meu ensino fundamental, essa escola que ele realmente, de fato, porque lá foi a primeira vez que eu, de fato, eu pude, de uma forma indireta, ser professor. Porque, na verdade, lá a gente fazia um grupo de estudos, os alunos ajudaram os outros, e eu ia ajudar a minha turma.

Então, eu ficava ajudando a minha turma em matemática, então, assim, a gente ficava sempre no contraturno, e aí os alunos que tinham mais dificuldade ficavam.
(Ricardo-PR)

A concepção do professor Ricardo (PR) alude à experiência vivida na fase escolar, onde ele se reunia com os colegas de turma para trocar conhecimentos. Essa fase de sua vida trouxe significativa contribuição para a sua formação como docente. Mas seria possível formar-se antes de estar matriculado no curso? Na perspectiva da construção identitária do ser professor, os processos reflexivos que permeiam a construção de suas práticas ocorrem quando o docente busca a solução

para os problemas apresentados no cenário da sua prática. O que naturalmente ocorria com o jovem Ricardo diante do seu grupo de estudos.

6.3.3

A autoformação como estratégia de formação continuada

Todo esse debate remete às inquietudes de que alguns formadores entrevistados apostam na autoformação como uma estratégia importante de formação. Seja no diálogo com os pares, nas interações com os alunos ou em seu próprio estudo individual. Deste modo, a institucionalização de uma formação em serviço ainda não aparece na fala dos professores quando questionados sobre o seu papel de formador.

Na fala da professora Estrela (PR), pode-se encontrar um caminho capaz de direcionar ao conceito de autoformação:

O que eu considero hoje como elemento que ajudou a minha atuação como professora, primeiro, foram as minhas necessidades, ou as minhas defasagens de formação, quando eu estou tomando um campo profissional. Então, a minha primeira formação pós-pedagogia foi arte de terapia porque eu trabalhava com crianças pequenas, eu queria entender por que a arteterapia estava ali como elemento, né, para auxiliar crianças especiais no aprendizado.

Aí depois eu fiz Psicopedagogia e Orientação Educacional, porque eu estava atuando muito nesse papel de gestora, né, ali como coordenadora adjunta de um curso de pedagogia.

Fiz Planejamento de Implementação e Educação à Distância, porque eu estava atuando como doutora em Educação à Distância, né. O ano passado eu terminei uma pós-coordenação, sempre atuei como coordenadora, mas não tinha a certificação. Eu queria entender mais o que não deixei de fazer, o que hoje tem de novidade e descobri que tudo que eu faço estava ali posto, eu só não tinha parado para ler e conhecer os autores.

Então, eu percebo, Gabi, que os cursos eu busquei por vontade própria e não aqueles cursos que me foram ofertados, acho que esses foram muito, muito melhores.

Na fala da docente, percebe-se uma valorização para os questionamentos que se antecedem à prática e fazem buscar um novo campo de formação em busca de sanar possíveis dificuldades e evoluir na sua didática. Há um destaque também para a qualidade dos cursos que ela buscou fora da sua IES, de maneira voluntária. Nóvoa (2022) descreve o processo de automação como aquele constituído a partir das inquietações despertadas pela sua prática, onde o professor exerce sua autonomia para buscar o aprendizado. Mas, indo além dos conceitos estabelecidos e como será abordado no item a seguir, a autoformação não se faz isolada, como

um conceito distinto aos outros, ela perpassa as outras modalidades. A formação continua sendo movimentada pelas inquietações e buscas dos professores que buscam elaborar práticas inovadoras. Nessa perspectiva, a professora Joana (PU) relata sua estratégia para superar as lacunas encontradas em relação às novas tecnologias:

Ah, eu tenho e vivo estudando primeiro as novas tecnologias, né, gente? Essas novas tecnologias. Afinal de contas, todos os dias a gente tem que ler, estudar e pensar em uma outra coisa, né? Um dia a gente está brigando com o Google, no outro dia a gente está brigando com a Inteligência Artificial. E aí vai... vai se enganando, né? É... Eu acho que é esse que é o grande problema. E é também a questão de tempo, né? A gente trabalha muito e acaba quase não tendo tempo, às vezes, para aprofundar algumas questões que a gente gostaria.

Segundo Dubar (2009, p. 141), a aprendizagem experiencial é parte da construção da identidade reflexiva do sujeito. Em posse dessa noção, o autor situa que só é possível que aprendizado ocorra através de uma experiência significativa capaz de causar um processo de reflexão da ação. Nesse contexto, esse aprendizado, assumido nessa pesquisa como autoformação, não se concebe no sentido apenas de uma leitura sobre algo curioso, mas, além disso, de algo que se inquieta e busca agregar sentido à sua prática.

O professor Ricardo (PR) relata ainda que busca aprofundar as temáticas de seu interesse. Assim, ele adota como estratégia de formação continuada a busca por palestras e congressos: *“Ah sim, eu sempre procuro, eu gosto muito de ir para algumas palestras, congresso”*. Nessa mesma perspectiva, o registro da professora Estrela (PR) convida a revistar conceitos que foram compreendidos anteriormente, dada a busca por superar os entraves vivenciados frente às suas práticas:

Olha, eu sempre acho que é necessário estudar cada vez mais outras metodologias de ensino. Então, assim, mais ou menos um mês, um mês e meio, os meus achados, meus escritos, essa variante de Celestin Frenet, eu já passei por ele há algum tempo atrás e agora eu tenho voltado com ele principalmente com um conceito importante que é o que a gente está querendo levar lá para IES...

Nesse sentido, ao pensar no termo autoformação, compreende-se que esse processo de busca pelo conhecimento, seja ele formal ou informal, movimenta a reflexão sobre a ação pedagógica, dando significado e vida sobre as suas práticas, tornando vivo o processo de formação contínua.

6.3.4

A formação continuada que acontece: críticas e potencialidades

Diante do cenário acima descrito, onde consegue-se superar a concepção de um único modelo/formato no que tange ao desenvolvimento profissional docente, ressalta-se a percepção das escolhas e caminhos para a construção das identidades profissionais. Diante disso, discorre-se nesse tópico sobre a formação que acontece dentro das IES declaradas pelos entrevistados.

Nesse sentido, inicia-se com a fala da professora Lis (PU). Ao relatar não ter participado das formações oferecidas pela IES em que atua, ela justifica a sua escolha:

Então, penso assim, com experiência, mesmo que descontinuada na docência, né? E manteve ali, ou na docência, ou na informação, seja o que for, né? Esses 30 anos, olha, caramba, né?

...Até chegar o momento de desinvestimento, o momento em que você estabiliza suas práticas. Eu acho importante você trazer isso para o seu trabalho, para a sua dissertação, ou até mesmo para você saber os professores que estão por tantos anos de docência, em que momento eles se encontram de investimento ou desinvestimento...

...Ou por falta mesmo de interesse na temática. porque a gente recebe por e-mail, né? Então, quando você recebe por e-mail, ali você olha, ah, não, né? Descoloquei o e-mail, ou não, guardei aquele e-mail...

...Então, eu confesso que, não, essa política tem um pouco de exaustão. E também, por outro lado, o acúmulo da graduação, da pós-graduação, do ensino, pesquisa, extensão e gestão, isso também te faz acumular muitas atividades para além da você em sala de aula. E aí não dá tempo, né?..

A gente tem muitos outros personagens, né?

E tudo ao mesmo tempo. Sou gestora, sou pesquisadora, sou orientadora, sou escritora, porque preciso escrever os artigos científicos, junto com os meus orientadores, ou com outros docentes, enfim.

São muitas atividades, além de participar das dez bilhões de comissões, dez bilhões de reuniões. Então, assim, é muita coisa além da sala de aula, e isso não é visível, né, aos olhos, antes que a gente veja somente ali naquele momento da sala de aula.

(grifos nossos)

Um excerto da fala da professora Lis (PU) está em destaque pois ela remete a um cenário que hoje é muito comum: a sobrecarga de tarefas e funções que fazem do trabalho docente um exercício quase que automático, não permitindo haver tempo para o processo reflexivo que é tão necessário para o seu desenvolvimento profissional ser bem executado.

No quadro abaixo, está presente um pouco do que os professores dizem sobre a formação continuada oferecida pela IES que trabalham:

Quadro 6: Respostas de 4 professores entrevistados sobre a formação continuada ofertada pela IES que atuam

Joana (PU)	Pérola (PR)	Crystal (PU)	Estrela (PR)
Eu estou aqui pensando qual foi o último curso fora lá da IES aí que eu fiz, porque a gente quase não tem tempo. Depois que a gente entra na universidade, parece que o gargalo chupa a gente, que eu não lembro, eu não consigo lembrar...	Mas naquela época, era você falar do Chat GPT. Então eu queria saber como isso agia, né? Foi um treinamento bem interessante, bem extenso, tinham coisas assim para você consultar <i>links</i> e gravações e tal, que foi maravilhoso, só esse. O restante foi obrigação para cumprir tabela, se você perguntar o nome deles eu não sei, não lembro e não contribuíram.	Agora, como professora da licenciatura, eu ainda não pude participar dessa parte de formação. Ainda não consegui conciliar com as minhas demandas na faculdade lecionando, né? Eu tenho participado. Eu gosto desse ano, eu achei que ela foi muito melhor do que do ano passado. Eles, de fato, fazem uma avaliação no final para entender se aquilo foi adequado ou não. Agora, no passado, eu achei que ela ficou muito perdida. Ela pegava ali tema de <i>marketing</i> , falou muito sobre questões de venda, como posso dizer, não era voltado para um cumprimento tão pedagógico. Eu lembro que quando eu fiz a avaliação, ele me chamou depois para conversar. Professor, não é que você não gostou? Eu falei, não é que eu não tenha gostado. Mas um ponto que de fato impacta, já que o que vocês construíram como linha de trabalho, a venda não chega para mim. Então eu me senti participante daquele processo.

Fonte: Da autora

Nas falas descritas acima, os docentes relatam se participaram ou não das formações oferecidas pelas IES que atuam. Das 4 IES presentes nas falas, foi observado que as duas docentes da rede pública declararam não ter participado do processo de formação. Ao contrário, as docentes que são das IES privadas declaram

ter participado e deixam claro as críticas aos formatos quando identificaram a não adequação para sua prática.

Abaixo, põe-se em destaque o relato do professor entrevistado Ricardo (PR):

Mas como eu te falei, é um curso de matéria obrigatória. Onde a gente tem que fazer para conseguir se manter na instituição. Então, assim, acaba que a gente faz, eu pelo menos fiz, mas, assim, por ser um tema que eu acho interessante, eu tentei participar um pouco mais, mas eu não era o curso encantador.

Diante dos relatos acima descritos, observa-se que a obrigatoriedade se faz presente no cenário das IES Privadas. O que também nos informa sobre a adesão e a significância que os cursos ocupam na vida acadêmica dos professores.

No que tange aos entraves apresentados pelos docentes entrevistados, em diversas falas foram expostas as dificuldades no uso das inovações no campo do Ensino Superior. No próximo capítulo, esse tema será abordado e discutido de maneira a compreender como os docentes superam essas limitações e como elas impactam no seu cenário de desenvolvimento profissional.

7

Inovação pedagógica: o que dizem os professores-formadores?

Segundo o dicionário Michaelis *online*, o termo inovar significa fazer algo novo, que nunca foi feito, introduzir novidades, renovar, restaurar. Neste capítulo, será descrito, através dos olhos dos docentes, o significado de inovação frente às suas práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura em que a turma em diálogo com o debate iniciado sobre formação continuada no ensino superior atua. Como indicado na introdução dessa pesquisa, identifica-se que a busca por inovação pedagógica ou o ensino inovador aparece associado à justificativa para o investimento em formação continuada de professores nas Instituições de Ensino Superior.

Nas IES, há indícios de que o uso das TICs associadas às plataformas digitais e ao uso de metodologias ativas são entendidas como sinônimo de inovação pedagógica e indicam a necessidade de preparar os professores do ensino superior para utilizá-las. Nesse sentido, para Pischetola & Riedner (2022), é comum fazer, no contexto da cultura digital, a relação direta do termo “inovação” com os avanços na tecnologia. As autoras ainda indicam que

Ainda pouco explorado teórica e empiricamente no campo da educação, o conceito de inovação das práticas pedagógicas precisa de certa vigilância epistemológica, para evitar a disseminação de um “discurso da moda”, quando se trata das tecnologias digitais. (Pischetola & Riedner, 2022, p. 66)

Além disso, caberia ainda um amplo debate crítico sobre a plataformização do Ensino Superior, o qual dever ser associado ao crescimento dos cursos de graduação, na maioria de licenciatura, oferecidos na modalidade à distância e aos impactos sobre o trabalho docente. Sabe-se que a “plataformização do ensino” refere-se à crescente integração de plataformas digitais no processo educativo, tanto em ambientes de ensino à distância quanto em escolas presenciais, sejam públicas ou privadas (Costa et al., 2025). Porém, com intuito de não se distanciar do objetivo desta pesquisa, que é trazer as percepções dos próprios professores que atuam nessas instituições sobre inovação pedagógica e formação continuada, pretende-se desenvolver as análises desse e de outros temas de acordo com as interpelações feitas pelos professores entrevistados ao longo do capítulo.

Por outro lado, já cabe destacar que, de acordo com Pischetola & Riedner (2022), a inovação pedagógica vai além da simples adoção de tecnologias educacionais com as chamadas novas metodologias ativas. Trata-se, na verdade, de uma abordagem que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, o pensamento crítico, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento.

A inovação é mencionada muitas vezes em relação à presença de tecnologias em âmbito educacional. Porém, poucas vezes é definida de forma clara e fundamentada em evidências empíricas (Pischetola et al., 2019). Em muitos estudos, evidencia-se uma sobreposição naturalizada entre tecnologias digitais, inovação pedagógica e modernidade (Candanten, 2006; Coracini, 2010; Siluk, 2006). (Pischetola & Riedner, 2022, p. 67).

Contudo, para que haja a implementação da inovação pedagógica, é fundamental considerar que ela não pode ser limitada a uma perspectiva tecnicista, na qual o uso da tecnologia se restringe à execução autônoma de novas tarefas em sala de aula. Conforme discute Cunha (2016), tal compreensão deriva da associação estabelecida entre metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos, concebendo-se, de maneira simplificada, que inovação pedagógica corresponde unicamente à inserção de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, essa visão configura uma interpretação reducionista do conceito de “inovação”. Nessa mesma direção, Cunha (2016), afirma que a busca para superar essa dicotomia impõe a necessidade de refletir sobre as diferenças entre informação e conhecimento.

Segundo Lima (2014), conhecer é algo que demanda tempo, dedicação e profundidade. Para conhecer algo, é necessário se debruçar no processo de observação e reflexão. Isto posto, podemos compreender que a informação é algo mais sutil, que escorre pelas mãos sem profundidade. Dessa maneira, quando se fala de inovar, se fala também de conhecer, agora com profundidade e sentido, não usando somente uma informação rasa, técnica e reprodutora.

Nesse sentido, no tópico a seguir, abordaremos como a tecnologia é vista como inovação para os professores, considerando sua possível influência no contexto pedagógico de formação continuada. Este capítulo se desenvolve a partir de 3 eixos categorizados a partir da análise das entrevistas com os 8 professores-formadores: “Tecnologia entendida como sinônimo de inovação”; “Práticas

insurgentes e inovação pedagógica: um ponto em comum”; e “Como se aprender a ser inovador: o papel do coletivo e da formação continuada”.

7.1

Tecnologia entendida como sinônimo de inovação

Como explicado, é muito comum que as pessoas se refiram à tecnologia como algo que pode ser sinônimo de inovação. Principalmente quando se trata de ferramentas digitais como o uso de *smartphones*, *notebooks* e produtos ligados à informática. Tal percepção se apresenta também na fala dos entrevistados. Deste modo, abaixo pode-se ver o conceito de inovação atrelado à tecnologia pelo olhar dos professores entrevistados:

O que eu entendo para a questão é a gente trazer para a sala de aula um pouco mais da tecnologia. Algumas inovações, de fato, ligadas à tecnologia. Como eu falei, assim, a gente... já existe hoje algumas ferramentas que a gente pode trabalhar, que vai nos auxiliar em sala de aula.

Como eu falei, eu gosto muito de utilizar o Mentimeter, a nuvem de Palavras, utilizar algumas ferramentas mesmo, para alguns sofrentes que podem nos ajudar nesse processo de incentivização dos alunos. (Professor Mauricio PR)

No relato do professor Mauricio (PR) descrito acima, pode-se compreender que ele faz uso da tecnologia com uma ferramenta atrelada à metodologia ativa. Segundo Pischetola & Miranda (2019), as metodologias ativas são inseridas no âmbito educacional junto com a corrente da psicologia cognitivista, após 1960, com a promessa de colocar o aluno no centro do conhecimento e promover uma reestruturação das práticas pedagógicas para a superação do modelo tradicional. Além disso, em outro artigo, Pischetola & Riedner (2022) também identificam que a tecnologia é encarada principalmente como um recurso, um suporte a mais na prática do professor, sem considerar seu valor intrínseco de artefato cultural na mediação entre os jovens e a aprendizagem. Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar a organização do ensino universitário no que se refere ao uso das tecnologias, a fim de repensar a própria organização curricular, considerando que as tecnologias promovem uma nova cultura digital responsável por novas formas de aprendizagens.

Por outro lado, há também, como consta na fala da professora Tabata (PR e PU), as dificuldades que se encontram no uso das tecnologias quando não consegue utilizá-las adequadamente:

Então, é como eu, uso muito de recursos tecnológicos, né?
Então eu dependo efetivamente da tecnologia, né? De alguma forma ou de outra...
Então, por exemplo, nos dias que faltam luz na IES, não tem internet. Meu planejamento está todo alinhado com os recursos tecnológicos.
Trabalho com vídeos com Podcast, com Kahoot, com vários outros... São as ferramentas que eu uso. E, aí, muitas vezes eu brinco e falo assim, gente, não temos internet, né? Quem tem acesso entra no Wi-Fi da web. Vamos usar o nosso próprio celular. Pesquisa aí no celular. Então a gente precisa dos recursos... e não ter eles em tempo integral. Isso é um dificultador, né? Porque a gente sabe que efetivamente isso acaba afetando, né?

Superar os limites do planejamento é desafiador no que tange às condições para o uso das tecnologias tidas como inovação. É necessário considerar que tais ferramentas são tomadas apenas como um recurso, conforme a identificação de Pischetola & Reiedner (2022). De maneira que mesmo assim usados, tem-se que considerar o contexto crítico, educativo e reflexivo feito pelo acesso à tecnologia. No relato da professora Pérola (PR), podemos perceber o desafio de entender as tecnologias como algo inovador:

É, eu percebo que a gente, de algumas décadas para cá, valorizou muito as práticas com uso de computador. A experiência que eu tenho no estado é que se a gente... tudo depender de computador, a gente está, a gente vai morrer na praia, a gente está lascado.
Então assim, muitas vezes o que eu procurei fazer com meu professor, sim, existiam práticas inovadoras com o uso do computador e isso deixa o aluno, vamos dizer assim, muito interessado, muito excitado, é a geração deles, eles têm um celular na mão, você, além da questão do computador, você tem o celular que muitas vezes está concorrendo com a sua aula, então como, de que forma isso poderia gerar práticas dentro da matemática que facilitassem o aprendizado.
Mas o que me chamava atenção é que, muitas vezes, o aluno pode ficar naquele celular, que agora a gente tem aplicativos para facilitar isso, ou até quando se tinha muito aquela coisa de dizer, vamos levar para o laboratório e tudo mais, aquela coisa toda, mas eu procuro ver com o meu professor práticas onde esses alunos, eles possam se integrar.
Tudo bem que eu posso estar com meu celular, com a minha conta, logado numa determinada plataforma, mas que aquele outro aluno também esteja interagindo comigo, entende? Porque afinal de contas, o que que isso está fazendo por todo mundo?
Olha, dependendo do lugar em que eu esteja, a faculdade ou a escola, a gente procura usar o laboratório. Se bem que hoje, com o advento de todo mundo ter celular, a gente hoje pode usar celular mesmo e pronto, né? E até esse futuro professor, ele acha extremamente prático, porque assim, o aluno não vai poder dizer que está sabendo mexer no celular, não existe isso. Ou então você também não está preparando aquele professor para, de repente, ele chegar na escola, ele não ter um laboratório, que isso cansa de acontecer, né?

Em contrapartida, a fala da professora Joana (PRP2), mesmo que ainda atrelando inovação como sinônimo de tecnologia, nos traz dados de um conceito sobre

inovação que supera o uso das ferramentas tecnológicas e será desenvolvido no tópico a seguir:

Olha, a ideia de inovação pedagógica, muitas das vezes, está ligada a essas novas tecnologias. Mas eu, pessoalmente, entendo que inovação pedagógica também pode ser uma forma nova de você entender a educação do ensino superior. Quando a gente pensa, por exemplo, nas perspectivas tanto da Bell Hooks, na perspectiva de ensinar como transgredir, eu entendo também como inovação pedagógica. Quando a gente pensa que, quando a gente traz outros modelos de escuta, afeto e reconstrução do diálogo com os estudantes, eu também acho que é uma inovação pedagógica. Então, eu não vejo a ideia de inovação pedagógica apenas ligada na perspectiva da tecnologia.

Nóvoa (2002) discorre que, antes de ser professor, o docente é uma pessoa e ser professor é parte importante de ser pessoa. Para ser pessoa no sentido estrito da palavra, o ser humano passa por constantes mudanças. Nesse sentido, o autor reforça a relevância do processo reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Assim, entender o desenvolvimento profissional como prática transformadora vai ao encontro do relato da professora Tabata quando ela cita Bell Hooks, pois mesmo usando uma ferramenta tecnológica, a reflexão é provocada.

Corroborando com esse cenário e superando esse conceito do entendimento de tecnologia como sinônimo de inovação, observa-se também a fala da professora Estrela (PR):

...eu já ouvi muito falar de inovação pedagógica, e muitas das vezes eles falam isso como se fosse só o uso de metodologias ativas na sala de aula, em uso de recursos tecnológicos, mas o que seria inovar de fato, né? Eu entendo que a inovação, ela se faz quando eu vou construindo o meu novo conhecimento. Eu não estou falando aqui de uma corrente construtivista, que é abandonar todas as práticas, ou pelo contrário, mas eu ter conhecimento de qual é a melhor prática que eu vou usar para aquele determinado conteúdo.

Nesse contexto, percebe-se que o uso da tecnologia se torna uma ferramenta de fato, um recurso pedagógico, e que mesmo quando a inovação está refletida nela, existe um objetivo maior por trás movido pela intencionalidade do processo reflexivo, que tem como objetivo final a garantia da aprendizagem. Esse compromisso dos professores participantes com o processo de ensino, que garante aprendizagem pela motivação e diálogo com os interesses dos alunos, mostra que a inovação vem associada a uma busca por bons resultados e não apenas por um modismo tecnológico. Tal reflexão leva a desenvolver o próximo tópico, a fim de

compreender de forma mais alargada o que é inovação pedagógica para os professores-formadores de novos professores.

7.2

Práticas insurgentes e inovação pedagógica: um ponto em comum

Nesta parte do texto, coloca-se a necessidade de trazer outros termos para pensar inovação. Trata-se de algo preciso pois, se o termo está marcado pelo uso de tecnologias e até por modelos técnicos de uma didática, em outras falas dos professores não eram essas as motivações. Assim, o que se verificou foram iniciativas individuais dos professores adotando diferentes estratégias junto às próprias tecnologias para flexibilizar e enriquecer o processo de ensino, nomeado de “práticas insurgentes de inovação”. Para Candau (2020)

Insurgir não é resistir, é ir além da resistência. Porque a resistência dá a impressão de que você fica reativo. Insurgir é não só ficar reativo como ficar propositivo. Insurgir propõe desnaturalizar. Insurgir supõe propor. Insurgir supõe criar alternativas.

Descrever a insurgência na educação requer um processo de ampla reflexão não só sobre as práticas, mas sobre todo o processo de elaboração dessas práticas. O docente, figura central responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, forma-se continuamente para se tornar professor, questiona, busca e investiga. Sendo ao mesmo tempo professor, pesquisador e investigador de sua própria prática. Ele observa a sua prática, reflete sobre ela e se forma ao passo que se informa. Ou desenforma. A fala da professora Lis (PU) expressa com intencionalidade esse cenário:

*Então, quando eu penso **em formação**, ela é casada... É isso que eu trago lá da monografia. A prática, sabe, a prática está junto. A prática não pode estar desconectada dessa minha formação, né, diria aí, acadêmica. Eu tenho que estar pensando, refletindo sobre a prática ou pesquisando, **investigando a prática**. Ah, eu não estou em sala de aula, mas eu estou em sala de aula investigando. “Ah, eu ainda não sou professora, mas eu sou estagiária”. Então, tem várias formas de atuação, né, e pensar que essa prática é fundamental para a gente criar essa, que ainda às vezes permanece uma dicotomia mesmo. A teoria e a prática, deve acontecer. É um desafio grande? É um desafio grande. Porque são tantas questões que acontecem na prática, que às vezes você não consegue relacionar com ela, aquele autor, ele poderia me ajudar a pensar sobre isso. Então, você vai agir ali, na urgência.*

A professora Lis relata a urgência como combustível impulsionador para a busca do conhecimento que vai unir o cenário: teoria e prática. Ao longo desta pesquisa, foi possível observar diversos relatos que descrevem o desafio diário da docência. O acesso ao conhecimento, mesmo sendo declarado de maneira discreta, se faz presente na fala dos docentes no que tange à busca pela solução dos problemas rotineiros em sala de aula. Inovar para eles não é somente usar uma ferramenta tecnológica. Superando esse estereótipo, os docentes declaram perceber a tecnologia como ferramenta inovadora. Porém, para que seu uso faça sentido em sala de aula, é necessário transgredir o uso da didática. Superar os limites estipulados pelo ensino tradicional que ainda resvala numa educação neoliberal que busca resultados rápidos e eficazes.

Mas, o que seria transgredir a didática tradicional, naturalmente presente nas salas de aula de todos os níveis de ensino? De acordo com Candau (2009), a cada dia é mais urgente inserir novas práticas que superem as influências das políticas neoliberais em nossa sociedade. Os alunos têm fácil acesso às tecnologias e muitas vezes até assumem o papel do professor ao ensiná-los a usar determinada ferramenta tecnológica. O desconhecer não é algo que deva ser julgado. Pelo contrário, sendo impulsionador, faz o docente repensar a prática, criar novas saídas metodológicas na busca pela superação dos limites impostos pela didática tradicional. Superar essas práticas engessadas e tradicionais, refletir sobre seu processo e buscar desenformar a docência – tudo o que é chamado aqui de práticas insurgentes.

No quadro abaixo, apresenta-se o relato de três professores com práticas distintas, em que a prática se transforma em locus propagador do aprendizado:

Quadro 7: Comparativo de relato de práticas insurgentes de três professores entrevistados

<i>Professora Estrela (PR)</i>	<i>Professor Ricardo (PR)</i>	<i>Professora Cristal (PU)</i>
<i>Tem aulas que a gente vai conseguir fazer ela inovadora, né? Tem um exemplo que eu acho que é legal, eu lembro que eu fiz uma aula dentro de legislação educacional, que você passa a LDB, e ela acaba sendo uma aula muito maçante. artigo 6, artigo 2, 3, e eu lembro que o momento da avaliação era</i>	<i>E toda vez que eu posso, eu sempre tento trazer um pouco mais para a prática tudo aquilo que eu não trabalhei. Seja a teoria que for, eu tento trazer um pouco mais para a prática, até que seja uma teoria mesmo, trazer através de um filme, de uma música, para a gente trabalhar aqueles conceitos.</i>	<i>... trabalho muito com materiais ou teóricos. Como eu já falei, nessa questão da teoria com a prática, teóricos que eles mostrem de alguma forma uma aplicação daquilo que a gente já tem estudado, então eu tento trabalhar exemplos com os alunos, estudos de caso, algumas questões voltadas à minha</i>

<p>desejado que os alunos fizessem uma prova sobre questões da LDB, e eu fiz uma prova em conjunto, então, assim, peguei um caderno, montei 60 questões de legislação, e disse: vocês vão fazer a prova em conjunto, consultando a LDB, e os alunos assim, foi uma fala muito boa porque eles falaram que entenderam muito mais a legislação depois daquilo. Vários alunos fizeram concurso naquele ano e eles foram muito melhores, então eu entendo que essa prática foi inovadora, sem ter usado a maturidade tecnológica. (grifos nossos)</p>	<p>E, assim, não é um filme, uma música para pensar, não. Para aquele conceito que a gente está falando na teoria em sala de aula. Então, sempre que eu posso, eu procuro fazer isso. Quando eu trabalho de forma remota, o difícil é de ser trabalhado. Porque um dos alunos que estão do outro lado da câmera, eles não estão preocupados com o aprendizado. Então, já aconteceu de eu passar um vídeo para eles, e quando eu voltava para discutir o vídeo, ninguém viu o vídeo. Tem outras coisas que acabam juntando-se a outras coisas. Então eu percebi que muitas vezes eu acabo perdendo tempo da minha aula, passando por isso, um vídeo, ou entregando, fazendo uma reflexão em cima de uma música, de algo do tipo. Então, geralmente, quando o trabalho for remoto, eu acabo evitando de fazer essas coisas. Quando for um vídeo, são vídeos curtos, 2, 3, 4 minutos no máximo. (grifos nossos)</p>	<p>prática, que eu já tenha tido, e tento mostrar muito para os alunos que, mais do que saber o conteúdo do português, ou da língua estrangeira que eles estão estudando, é muito importante a gente pensar a prática da didática em si, do passo a passo, do que faz parte, do que é preciso ser levado em consideração para ensinar qualquer coisa que seja, e que mostra para os alunos muito de que um ensino, um aspecto, algum conteúdo didático do português, como língua materna, pode ser usado no contexto de língua estrangeira, do português como língua estrangeira e da língua estrangeira em si, porque são questões de passo a passo, né? Claro que adaptando e tudo mais, mas eu tento mostrar para eles que existe um lugar geral que dá para a gente adaptar e que a gente não deve ficar preso a estudos de casos super específicos porque esses ambientes dão para ser adaptados. (grifos nossos)</p>
---	---	--

Fonte: Da autora

Assumir a prática pedagógica docente como cenário facilitador do processo de ensino e aprendizagem é realmente praticar a inovação segundo esses docentes. Porém, eles indicam também que não é só desafiador, mas também gerador de conflitos com os próprios conhecimentos e práticas já interiorizados dos professores, entre o que diferenciam como o lugar da teoria e o lugar da prática. Corroborando com a fala dos docentes acima descritos e delimitando os desafios das práticas insurgentes, tem-se o relato da professora Cristal (PU) que externa sua dificuldade de conciliar os conhecimentos desse cenário:

*Eu, o que é um desafio, uma dificuldade, né? Uma dificuldade, no meu caso... Ah, eu não tinha falado dessa questão das metodologias ativas, mas aí eu falo aqui, inovadoras e tudo mais. No meu caso, tem um sentido assim, como aplicar contextos mais, aplicar atividades mais dinâmicas, oficinas, **sem deixar de lado a parte teórica**, mas mesmo que eu tenha falado dessa questão da teoria para a prática, **eu tenho sentido falta de como aplicar coisas mais dinâmicas, coisas***

assim, muito mais voltadas para a prática, como eu falei, sem deixar a parte teórica, que é importante, mas como aplicar isso dentro do tempo de sala de aula... Mesmo eu tendo bastante tempo na disciplina, eu acho que dou mais duas horas ou duas horas e meia de disciplina. E aí, como organizar isso, passar desse contexto em que preciso dar uma aula um pouquinho mais expositiva e dialogada para eles, e conciliar com esse contexto também das oficinas, ou de questões mais práticas, conciliar essa organização do tempo. Eles vão exigir, a teoria e a prática, mas como conciliar essa passagem? E também uma parte de como articular as demandas dos alunos, quando eles vão a campo, para as escolas, como articular isso, todos esses conhecimentos, as questões que eles vão precisar trabalhar nas escolas e trazê-las para a sala de aula, como a gente consegue dar conta de tudo que eles vão, de tudo ou a maior parte das coisas que eles estão vendo lá fora e trazer isso para o contexto da disciplina de didática, como articular a disciplina de didática com essa ida a campo? Para que não fique um lugar deslocado e que também não seja um lugar que só pense o ambiente de estágio do campo, do campo de estágio, e que também não traga a teoria de reflexão. (grifos nossos)

Compreender que não existe uma receita de bolo na educação para resolver as questões presentes na dinâmica do ensino é um ponto facilitador que busca a superação desses limites estabelecidos. Deste modo, é necessário considerar que o campo desta pesquisa destaca um cenário onde o conhecimento é o cerne do processo. Aqui, apresenta-se as fragilidades do cenário de formação dos docentes e dos futuros docentes. No tópico a seguir, observa-se como eles buscam entre os seus pares superar o desafio.

Em vista desse arco de problemas, a integração entre teoria e prática historicamente se apresenta como um dos principais desafios da formação de professores. Recentemente, Silva & Mesquita (2025), no artigo “Articulação teoria-prática na formação docente: as estratégias pedagógicas de professores nos cursos de licenciatura em química”, identificam seis estratégias inovadoras de ensino utilizadas pelos formadores em suas aulas. São elas: metodologias ativas; meta-aula; construção de intervenções didáticas pelos próprios estudantes; metodologia de projetos; deslocamento da avaliação tradicional; e análise de material didático. Porém, os autores chamam a atenção para as práticas pedagógicas identificadas entre os docentes. Em sua maioria, elas buscam promover a aproximação entre a universidade e a escola, favorecida pelos professores-formadores que possuem experiências profissionais na educação básica. Silva & Mesquita (2025) concluem na direção da necessidade de construção de espaços de formação continuada com professores-formadores, a fim de promover o compartilhamento das práticas e do encontro entre a universidade e a escola.

Da mesma forma, nesta pesquisa, compreende-se a necessidade de assimilar a unidade entre teoria e prática, como indicam Candau & Lelis, desde 1983, permitindo superar a ideia de que a prática é uma coisa e a teoria outra. Essa seria mais uma forma encontrada pelos professores-formadores entrevistados de fazer inovação pedagógica nos cursos de licenciatura.

7.3

Como se aprender a ser inovador: o papel do coletivo e da formação continuada

Fóruns, debates e encontros de grupos de pesquisa e de formação foram pontos em destaque para o cenário da formação contínua no questionário respondido pelos professores sobre as formas mais eficientes de promover formação continuada no ensino superior. Nas respostas dos formulários, os docentes entrevistados declararam ser significativo para a sua formação estar presente nesses eventos, ou seja, eles valorizaram a troca com seus pares como conteúdo significativo no seu processo de autoformação:

Então, é nesse sentido que não tem como separar minha formação da minha prática no sentido de... ela é formativa, ela está o tempo todo no curso social e no discurso social, o tempo todo aprendendo e... eu não aprendo sozinha... o coletivo me ajuda muito e eu busco o coletivo sem vergonha nenhuma, sem vergonha nenhuma.

Então, são vários momentos. Esse ser docente, ele é constituído de uma trajetória. O ser docente não está aí, eu sou docente agora. Não, né? Esse ser docente foi construído. (Professora Lis-PU).

A professora Lis descreve no trecho acima como é relevante compreender os discursos sociais que envolvem as dinâmicas da sala de aula e como trocar com o coletivo auxilia no processo de formação. Abaixo, pode-se observar o relato da professora Luisa sobre a relevância de fazer parte dessa rede de troca com os pares:

Agora, como eu te falei, na minha trajetória com a licenciatura, eu fui aprendendo muito umas coisas, dando aula, com contato com os colegas de licenciatura, isso também foi muito importante para mim.

Deste modo, pode-se perceber que a academia também está envolta de uma sociedade impregnada de vivências e experiências para aquele que está pronto para partilhar. Precisa-se, no entanto, ponderar que a experiência, entendida como aquilo que realmente deixa marcas, precisa vir com o processo reflexivo e até mesmo teórico. As trocas fazem efeito diante do processo reflexivo. Apenas transitar no

espaço da sala de aula, repetir estratégias ou incorporar tecnologias, conforme narrado pelos próprios docentes, não é sinônimo de superação dos desafios no ensino superior hoje.

O encontro com os pares em espaços coletivos de formação mostrou-se como bastante limitado nas falas analisadas, mesmo quando as IES oferecem formação em serviço, pois muitas dessas se limitam aos cursos *online*, ou a espaços de aprendizagem de estratégias/ferramentas isoladas de ensino. Geralmente, as construções formativas são na maioria das vezes buscadas por iniciativa dos próprios docentes em um processo de autoformação, com vistas ao DPD.

Desta maneira, o relato da professora Julia (PU), abaixo, destaca a relevância da pesquisa na formação docente:

...a inovação pedagógica num curso de licenciatura é também fazer o licenciando entender que todo docente é um pesquisador, trazer práticas de pesquisa também para ele, então eu acho que isso também é uma inovação pedagógica.

Nesse registro, a pesquisa se apresenta como um espaço formativo tanto para os professores-formadores quanto para os professores em formação. Assim, a pesquisa mostra o seu potencial no processo de atualização e de inovação desses docentes, os quais se formam e refletem sobre suas práticas ao lado da produção de novos conhecimentos.

Abdalla (2009), no artigo “As implicações da pesquisa como espaço formativo para compreender a prática docente”, identifica exatamente essa relação entre pesquisa e formação continuada de professores-formadores. Para a autora, os resultados da pesquisa com professores de cursos de licenciatura identificaram que a pesquisa aguçava um olhar mais crítico sobre as possibilidades da formação (tanto inicial, quanto continuada). Foram 3 eixos encontrados nesse favorecimento da pesquisa para a formação continuada docente, segundo o texto: ela (i) permite um redimensionamento da organização e do funcionamento do processo ensino-aprendizagem, pois a pesquisa, como uma estratégia de formação, favoreceu uma incorporação de saberes ao *habitus*, delineando novas maneiras de aprender a ver a situação didática; (ii) permite desenvolver uma relação crítica com o conhecimento, fortalecendo, assim, uma formação teórica, metodológica e epistemológica, capaz de apontar, como princípio e horizonte, a prática docente; e (iii) permite uma avaliação crítica da situação didática: para os professores-formadores.

No entanto, destaca-se que os professores pesquisadores dessa pesquisa atuam na área da educação, sendo que é nesse campo onde constroem as suas pesquisas. O que não é uma realidade para a maioria dos professores que atuam no Ensino Superior de áreas mais específicas, distantes das humanidades. Nesse caso, alguns estudos indicam um distanciamento da docência que as pesquisas trazem, conforme a abordagem aqui articulada sugere.

Neste tópico, entende-se que o papel das ações coletivas, principalmente com relação aos grupos de pesquisas, como oferecido pela troca entre pares no que diz respeito aos desafios da educação como sendo um potencializador do DPD.

Consequentemente, é necessário salientar que, retomando a abordagem no início desta pesquisa, segundo Imbernón (2009), o conceito de DPD se coaduna com o que os docentes entrevistados aqui considerados descrevem como a formação continuada que faz sentido para eles. Trata-se de uma formação que ocorre no encontro das reflexões propiciadas entre teoria e prática e a troca entre os pares. Dessa forma, é possível compreender que, para tal conceito ser experienciado, é necessário que essas formações superem os modelos arcaicos estabelecidos em cursos de formatos tecnicistas, os quais reproduzem velhas informações sem conhecimentos.

8

Considerações finais

A presente pesquisa buscou compreender as concepções dos professores-formadores sobre os modelos de formação continuada em serviço oferecidos e suas contribuições sobre o desenvolvimento profissional docente do Ensino Superior e a prática docente nos cursos onde atuam. Dessa maneira, nos parágrafos que se seguem, serão situados os achados desse trabalho, de maneira a concluir esta pesquisa refletindo sobre seus resultados.

O primeiro objetivo específico visava identificar os modelos de formação continuada oferecidos pelas IES selecionadas aos professores-formadores de cursos de licenciatura. Em relação a esse tópico, os achados dessa pesquisa demonstraram que nas IES investigadas apresentavam-se modelos diversos de formação, desde cursos no formato EaD, *Podcasts* e palestras a formações realizadas com os docentes de maneira coletiva junto a autoformações.

O segundo objetivo buscou reconhecer como a temática da inovação pedagógica está presente nas propostas de formação continuada oferecidas pelas IES aos professores, na perspectiva dos professores. Nesse sentido, os professores da rede privada relataram ter contato com as temáticas relacionadas à inovação, como as que abordaram o uso das metodologias ativas e algumas que envolviam o uso de Inteligência Artificial. Vale considerar que inovação, na concepção dos professores, supera a ideia do uso de metodologias ativas e se consolida na ideia de fazer uso de práticas que promovam a reflexão na ação.

Buscando responder o terceiro objetivo dessa pesquisa, os docentes descreveram nas entrevistas as contribuições para o desenvolvimento profissional docente das propostas (modelos) de formação continuada oferecidas pelas IES selecionadas, segundo os próprios professores participantes. Para os docentes da rede privada, os cursos oferecidos pelas IES foram de pouca ou quase nenhuma contribuição. Enquanto os docentes da rede pública que participaram de alguma formação relataram que apenas aqueles buscados por conta própria foram de fato significativos. Ainda no sentido do aproveitamento, um achado dessa pesquisa está nas formações chamadas aqui nesse trabalho de autoformação. Isto é, na troca entre os pares e nas formações que eram realizadas por conta própria.

O quarto objetivo dessa pesquisa se consolidava em verificar quais lacunas os professores identificaram em sua docência que dialogavam ou não com propostas (modelos) de formação continuada oferecidas pelas IES selecionadas. Sobre essa temática, os docentes relataram que sentiam dificuldades no uso de novas tecnologias e metodologias inovadoras. Apesar das IES privadas oferecem cursos com essas temáticas, os modelos (EaD) não eram favoráveis e dois professores relatam que os cursos não tinham profundidade nas temáticas abordadas. Uma questão significativa em relação aos docentes das IES públicas em relato identificado é a falta de tempo para realizar as formações e cursos ofertados.

Dentre os achados dessa pesquisa, destaca-se a superação do conceito de inovação que pelos olhos dos professores está indissociada da ideia amarrada à tecnologia. Nesse mesmo viés, os docentes compreendem a formação continuada como algo que ocorre a todo tempo diante de uma prática reflexiva e não somente na realização dos cursos estipulados pelas IES. Não que esses não sejam necessários, mas que é necessária a escuta aos docentes para a definição de temáticas e modelos que de fato irão contribuir com o seu desenvolvimento profissional. Outra questão latente é a busca por práticas insurgentes onde eles usam da autoformação e a troca com os pares para superar os desafios de ensinar no Ensino Superior.

É importante salientar que essa pesquisa deixou evidente a necessidade de aprofundamento destas temáticas que aqui não serão superadas. A formação continuada dos professores do Ensino Superior ainda necessita de uma formulação bem definida, com diretrizes e investimentos advindos de políticas públicas, para que, de fato, seja considerada com seriedade e aprofundamento por parte das IES.

Dessa forma, a expectativa que esta pesquisa nos deixa é a de poder contribuir para futuros pesquisadores da formação docente, de maneira que possam agregar conhecimento na formação permanente dos professores, superando os limites ainda impostos por modelos engessados e com pouca profundidade.

9

Referências Bibliográficas

ABDALLA, M. de F. B. As implicações da pesquisa como espaço formativo para compreender a prática docente. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 3, p. 246-254, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2009.133.07>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v13n03/v13n03a08.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (org.). **Formação de Professores, Culturas: desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões** (v. 2). Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 24-36.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01/2020, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2020.

BRASIL. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2013.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 56-72.

CANDAU, V. M. Saberes e Práticas Insurgentes. Evento: Cerimônia de abertura do XX ENDIPE, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbdTOCEUIPc>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

COSTA, C. R. da. et al. PLATAFORMIZAÇÃO na educação superior pública e seus efeitos no Brasil. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/5047>. Acesso em: 11 ago. 2025.

COSTA, M. da. et al. Educação a distância: possibilidades na formação de docentes que atuam na tutoria de cursos superiores. **Paideia**. v. 11, n. 20, 2019.

COSTA, M. da. et al. Medidas estatísticas no contexto de uma formação continuada para docentes que atuam no ensino superior. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 525-533, 2021.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, 2006.

CUNHA, M. I. da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 97-101, 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>. Acesso em: 1 dez. 2018.

CUNHA, M.I da. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Interface** (Botucatu) [Internet]. 2003Aug;7(13):149–51. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832003000200011>

OLIVEIRA, G. de; MACHADO, J. A formação continuada na Universidade: Professores Formadores e Professores Formandos. **Indagatio Didactica**, v. 11, n. 3, p. 39-56, 25 set. 2019.

DUBAR, C. A Crise das Identidades: A Interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FREIRE JÚNIOR, J. et al. Epistemologia da prática na formação continuada de professores da Academia Militar das Agulhas Negras. **Coleção Meira Mattos: revista das ciências militares**, v. 15, n. 54, p. 259-308, 21 set. 2021.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOCA, T. T.; MUNGUBA, M. C.; PORTO, C. M. V. Formação continuada de professores do ensino superior na perspectiva da inclusão educacional. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e13370, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.13370. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13370>. Acesso em: 26 fev. 2024.

LIMA, K. Informação e conhecimento (ou líquido e sólido): dois estados da mesma matéria? **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 17, n. 4, p. 705-706, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-9823.2014.0220>.

MASETTO, M. GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, v. 32, n. 106. p. Disponível em: rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224/3676. Acesso em 19 ago. 2025. p. 45-57.

MASETTO, M; ZUKOWSKY-TAVARES, C. **Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-27, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11/10/2025.

MESQUITA, S. S. A. et al. O protagonismo docente na pesquisa sobre formação de professores: das lacunas formativas às múltiplas concepções de didática. In: **Seminário Nacional De Formação De Professores**, 13^a ed. 2022, Rio de Janeiro. Formação de professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática. Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27. 2022. p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PRETTO, N. de L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em 19 ago. 2025.

REIS, P. R. C. dos; TAVARES, E. dos S.; PRADO, M. E. B. B.; COSTA, M. Formação continuada de professores que atuam em EaD: um estudo de caso concernente ao letramento estatístico. **Paideia**, v. 13, n. 23, 2021.

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 64-81, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8655732>. Disponível

em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000100064&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2025.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, E. A. L. et al. Formação docente para o ensino da educação interprofissional. **Cogitare Enfermagem**, v. 26, p. e73871, 2021.

SILVA, L. S.; MESQUITA, S. S. A. Articulação teoria-prática na formação docente: as estratégias pedagógicas de professores nos cursos de licenciatura em química. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 10, p. 73-91, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.76645. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/76645>. Acesso em: 11 ago. 2025.

TÁVORA, M. J. de S.; BENTES, N. de O. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 111-126.

ZOCA, C. C. et al. Influências de uma proposta alternativa de planejamento didático-pedagógico no contexto da formação continuada de professores do ensino superior. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 8, n. 2, 2023.

ANEXO 1

Questionário para professores sobre formação continuada na universidade

Bloco 1: Perfil do professor

1- Qual é seu nível de formação?

- a) Graduação
- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado

2- Quantos anos você atua nesta IES?

- a) Menos de 1 ano
- b) De 1 a 5 anos
- c) De 6 a 10 anos
- d) De 11 a 15 anos
- e) Mais de 15 anos

3- Atuou em quais espaços antes de se tornar professor universitário?

- a) Escolas públicas
- b) Escolas particulares
- c) Instituições de pesquisa
- d) Empresas privadas
- e) ONGs

Bloco 2: Prática docente- dimensão técnica/metodológica

1-Quais disciplinas leciona nos cursos de licenciatura?

2-Você já lecionou disciplinas de didática?

- a) Sim
- b) Não

3- Você já lecionou disciplinas de metodologia?

- a) Sim
- b) Não

Bloco 3: Formação continuada

1-O que você entende por formação continuada em serviço?

2-Você participou de atividades abaixo promovidas pela Universidade onde leciona?

- a) Cursos de atualização
- b) Participação em workshops e seminários
- c) Realização de pós-graduação

- d) Participação em grupos de estudo
- e) Outros

3- A IES onde você leciona oferece cursos de formação continuada?

- a) Sim
- b) Não

4- Você já realizou algum curso oferecido por ela?

- a) Sim
- b) Não

Qual(is)? _____

Por quê? _____

Bloco 4: Disponibilidade para Entrevista

1- Você teria disponibilidade para participar de uma entrevista que diz respeito à próxima fase dessa pesquisa?

- a) Sim
- b) Não

2- Como você prefere ser entrevistado?

- a) Presencial
- b) Online

3- Deixe seu contato (opcional)

ANEXO 2

Roteiro de Entrevista com professores do Ensino Superior que atua em curso de licenciatura

Bloco 1-Identificação como professor formador em curso de licenciatura

1. Como você se tornou professor do ensino superior de curso de licenciatura? (Fale um pouco da sua trajetória acadêmica/ profissional ou formação inicial e pesquisa, pós-graduação, se cursou áreas mais duras ...)
2. Você acha que existe diferença entre ser professor que atua no de curso de licenciatura e o professor que atua no de curso de bacharelado?
3. Na sua trajetória formativa no nível superior (graduação, pós, cursos livres) o que você considera que mais contribuiu para sua atuação com professor do curso de licenciatura?
4. Você considera que sua experiência profissional institucional ou até nos eu processo de escolarização por onde passou possa ter contribuído para sua atuação?
5. Você conhece o termo Professor-formador? Diga o que acha desse termo. Você teria outro termo para nomear os professores-formadores? Você se considera um Professor-formador de novos professores?

Bloco 2- Atuação no Ensino Superior e Prática Inovadoras

Vamos conversar um pouco sobre a sua prática como professor de curso licenciatura?

1. Conta um pouco de sua atuação no curso de licenciatura? (Quais disciplinas leciona, quais cursos nos cursos de licenciatura? E em outros cursos)?
2. Quais práticas pedagógicas norteiam suas aulas? Como você planeja suas aulas? Quais recursos pedagógicos você costuma usar? Em quais ambientes acontecem suas aulas?
3. Quais suas principais dificuldades para a prática como professor do curso licenciatura? (ou o que sente falta na sua atuação como professor do curso (s) de licenciatura (s))?

4. O que acha que pode contribuir para superar essas limitações/faltas?
5. Já ouvir falar no termo inovação pedagógicas no ensino superior (ou em outro espaço)? O que entende por ele?
6. Você se considera um professor inovador?
7. O que considera que mais facilita e mais dificulta práticas ensino inovadoras?

Bloco 3- Concepções de formação continuada

1. A Universidade onde leciona para o curso de licenciatura tem formação continuada? Conte um pouco sobre a Formação continuada que conhece oferecida nesta IES que atua
2. Você já participou dessas atividades de FC nesta universidade? O que achou?
3. Se não participou ou deixou de fazer alguma, pode explicar um pouco os motivos?
4. Você considera que os cursos oferecidos pela IES podem auxiliar na sua prática docente (por exemplo, ajudam a lidar com as dificuldades que indicou nas questões anteriores?)
5. A IES oferece algum curso sobre o tema das inovações pedagógicas (de forma direta ou indireta, não precisa ter esse nome)? Você já realizou algum? Se não realizou, pq? Fale um pouco sobre...
6. Você participou ou participa de outras estratégias de formação continuada fora da instituição que atua? Por que escolheu? Contribuiu para sua prática como professor de licenciatura?
7. Quais temas/ conteúdos você considera que precisaria aprofundar na FC que contribua para a sua prática docente?
8. O que acredita seja um modelo de FC para professores de curso de licenciatura?
9. O que considera que mais contribui para desenvolvimento profissional de um professor de curso de licenciatura?

ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO****Departamento de Educação****Programa de Pós-graduação em Educação****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES****Prezado/a** _____

_____, venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Concepções docentes sobre formação continuada no ensino superior: dilemas e perspectivas

Pesquisadora: Mestranda: Gabriela Miceli Sucupira de Melo / miceligabriela@gmail.com/Telefone: (21) 966184448

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Soares de Araújo Mesquita / silvanamesquita@puc-rio.br/ Telefone: (21) 3527-2724

Justificativas: Visando contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, mostra-se relevante identificar como os professores concebem a formação continuada proposta pelas Instituições de Ensino Superior em que atuam e como compreendem o tema da inovação pedagógicas e dos modelos formativos adotados.

Objetivos: Compreender as concepções dos professores-formadores sobre os modelos de formação continuada em serviço oferecidos e suas contribuições sobre o desenvolvimento profissional docente do ensino superior e a prática docente nos cursos onde atuam.

Metodologia: Entrevistas individuais semiestruturadas no formato presencial ou remoto nos meses de julho e agosto de 2024, utilizando o

recurso de gravação, com duração de cerca de 50 minutos. Nas Entrevistas, para garantir o anonimato do participante, não serão divulgados seus nomes reais. Serão criadas identificações fictícias. É importante salientar que os dados obtidos nessa etapa apenas serão utilizados para esta pesquisa e somente seus resultados poderão ser publicados em pesquisas com fins acadêmicos.

Desconfortos e riscos possíveis: Não há riscos físicos para os participantes da pesquisa. Contudo, há a possibilidade de desconforto com alguma temática abordada, que serão evitadas quando, na percepção da pesquisadora aparecer em alguma abordagem temática. Caso isso ocorra, o participante tem o seu direito assegurado de não falar ou, até mesmo, se retirar da pesquisa a qualquer momento. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Assegura-se o sigilo e anonimato do participante da pesquisa. A pesquisa não gera ônus financeiro ao pesquisador ou seus participantes. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados nos arquivos da pesquisadora por um período 5 (cinco) anos, estando à disposição de seus participantes.

Benefícios: O entrevistado não terá nenhum benefício direto ou financeiro com a pesquisa. Porém, sua participação pode ajudar a elucidar questões referentes ao campo da formação inicial de professores de Química.

Eu, _____,
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados. Estou ciente que a pesquisadora se compromete entrar em contato a fim de divulgar o resultado ao término da pesquisa.

Sobre a gravação de voz / vídeo:

() Autorizo a Gravação () Não autorizo a Gravação

Sobre a Câmara de Ética da PUC-Rio: A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa com a atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

A Câmara de Ética da PUC-Rio pode ser consultada sobre dúvidas éticas não-sanadas pelo pesquisador e sua orientadora.

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea,
CEP 22453-900.

Rio de Janeiro, RJ.

TELEFONE: (21) 3527-1618

Data: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do/a Pesquisador/a

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, rubricado em todas as que não houver assinatura e uma via é do/a voluntário/a e outra para os arquivos da pesquisadora.