



Correspondência aos Autores

¹ Eduarda da Silva Lopes
E-mail: eduardalopes.bio@gmail.com
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, RS, Brasil
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/1355545866794112>

² Franciele Siqueira Radetzke
E-mail: francielesradetzke@gmail.com
Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, RS, Brasil
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/6007927453058608>

³ Roque Ismael da Costa Güllich
E-mail: francielesradetzke@gmail.com
Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, RS, Brasil
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/9570948289140345>

Submetido: 07 nov. 2022

Aceito: 28 set. 2021

Publicado: 01 nov. 2022

 10.20396/riesup.v10i00.8667147
e-location: e024020
ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Formação Continuada de Professores no Ensino Superior: Processos, Interações e Desafios

Eduarda da Silva Lopes  <https://orcid.org/0000-0002-1753-5429>

Franciele Siqueira Radetzke  <https://orcid.org/0000-0002-3222-7977>

Roque Ismael da Costa Güllich  <https://orcid.org/0000-0002-8597-4909>

RESUMO

Introdução/Objetivo: A intenção do artigo acentua-se sobre a discussão acerca de processos de formação continuada no Ensino Superior (ES) como importantes na consolidação do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). **Metodologia:** O diálogo apresenta interlocuções com as ações do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo, RS, no desenvolvimento do curso de formação: “Educação Superior: desafios da formação”. Pela Análise Temática de Conteúdo (ATC) são trazidos argumentos atinentes às compreensões dos participantes do curso (professores formadores, técnicos administrativos em educação (TAEs) e alunos da Pós-Graduação (mestrandos) ancoradas em respostas a perguntas direcionadas por meio da aplicação de um questionário sobre os objetivos do processo de formação em questão. **Resultados:** Para além das contribuições do curso também é direcionada atenção para as concepções de docência dos sujeitos participantes. **Conclusão:** As concepções implicam situar as possibilidades formativas decorrentes do desenvolvimento de encontros balizados pelo modelo da Investigação-Formação-Ação (IFA), na qual cada participante do processo é convidado para a pesquisa da própria prática e, dessa maneira, a reflexão crítica passa a ter um potencial formativo, especialmente no tocante do DPD.

PALAVRAS-CHAVE

Formação superior. Prática pedagógica. Desenvolvimento profissional.

Continuing Teacher Education in Higher Education: Processes, Interactions and Challenges

ABSTRACT

Introduction/Objective: The intention of the article emphasizes the discussion about continuing education processes in Higher Education (ES) as important in the consolidation of Professional Teacher Development (DPD). **Methodology:** The dialogue presents interlocutions with the actions of the Pedagogical Support Center (NAP) of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo, RS, in the development of the training course: “Higher Education: training challenges”. The Thematic Content Analysis (ATC) brings arguments relating to the understanding of course participants (teachers, administrative technicians in education (TAEs) and Graduate students (masters) anchored in answers to questions directed through the application of a questionnaire on the objectives of the training process in question. **Results:** In addition to the course's contributions, attention is also directed to the teaching conceptions of the participating subjects. **Conclusion:** Action (IFA), in which each participant in the process is invited to research their own practice and, in this way, critical reflection starts to have formative potential, especially with regard to the DPD.

KEYWORDS

Higher education. Pedagogical practice. Professional development.

La formación continua del profesorado en la educación superior: procesos, interacciones y desafíos

RESUMEN

Introducción/Objectivo: La intención del artículo enfatiza la discusión sobre los procesos de educación continua en Educación Superior (ES) como importantes en la consolidación del Desarrollo Profesional Docente (DPD). **Metodología:** El diálogo presenta interlocuciones con las acciones del Centro de Apoyo Pedagógico (NAP) de la Universidad Federal de Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo, RS, en el desarrollo del curso de capacitación: “Educación superior: desafíos de la formación”. El Análisis de Contenido Temático (ATC) aporta argumentos relacionados con la comprensión de los participantes del curso (docentes, técnicos administrativos en educación (TAE) y estudiantes de Posgrado (maestrías) anclados en respuestas a preguntas dirigidas a través de la aplicación de un cuestionario sobre los objetivos de la formación. proceso en cuestión. **Resultados:** Además de los aportes del curso, la atención también se dirige a las concepciones docentes de los sujetos participantes. **Conclusión:** Acción (IFA), en la que se invita a cada participante en el proceso a investigar su propia práctica y, de esta forma, crítica La reflexión comienza a tener potencial formativo, especialmente en lo que respecta al DPD.

PALABRAS CLAVE

Formación superior. Práctica pedagógica. Desarrollo profesional.

CRediT

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Sim.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** GÜLLICH, R. I. C.: Conceituação, Análise formal, Supervisão, Metodologia; Redação – revisão & edição; RADETZKE, F. S.: Conceituação, Análise Formal, investigação; rascunho original Redação; revisão & edição; LOPES, E. S. L.: Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Redação – rascunho original; Redação – revisão & edição.

Editor de Seção: Diego Palmeira Rodrigues

1 Propósitos da investigação: formação continuada no Ensino Superior

A presente escrita tem como discussão central à docência no Ensino Superior (ES), enfatizando a formação continuada como um processo profícuo ao desenvolvimento de situações formativas acerca da experiência e da vida profissional (ARAÚJO *et al.*, 2021). Intencionamos olhares para a defesa de que os processos formativos da docência no ES com foco em metodologias que oportunizem a reflexão sobre as ações e intenções docentes podem ser um fator crucial com vistas ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Para Marcelo (2009), o DPD se constitui na relação intrínseca ao trabalho docente, ou seja, leva em conta as reflexões produzidas pelo professor no contexto da atuação docente.

No contexto da ES, temos percebido um movimento de sensibilização por parte dos docentes do ES para com as propostas de formação docente. Em contexto brasileiro, não existem orientações de políticas públicas que incidem sobre a necessidade de processos de formação continuada no ES, quando para exercer a docência no ES salienta-se 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). Nessa direção, em contexto formativo da Pós-Graduação, temos direcionado entendimentos de que não basta apresentar o diploma/currículo de formação, é preciso o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas que implicam no interesse em adquirir conhecimento e aprimoramento profissional, sendo, portanto, importante a troca de experiências, oficinas de planejamento, atividades de sensibilização para a docência que os façam buscar para além de suas formações específicas (MASETTO, 2003).

Ao se tratar do desenvolvimento de processos de formação continuada com foco no ES, compreendemos que a promoção destes tem ficado a critério do empenho e preocupação das instituições de ES e, portanto, trabalhado de forma diferenciada em cada contexto de trabalho. Além disso, as formações têm se resumido, na maioria das vezes, a cursos de atualização profissional, em que o conhecimento específico assume maior prestígio que a investigação pedagógica (CUNHA, 2005). Para Maldaner (2006), tal formação não modifica a prática do professor em sala de aula, pois é externa à sua realidade e não considera o seu saber profissional e as suas problemáticas.

Nos entendimentos de Radetzke e Güllich (2021), a formação continuada já é algo a ser fortalecido e, nesse sentido, tem-se a necessidade de levantar discussões a respeito da prática pedagógica, num movimento de autocrítica, propiciando o encurtamento de caminhos entre a pesquisa e a sala de aula, de modo a utilizá-la na prática e, sobretudo, dar outro sentido para a atuação docente; de encontro à ideia de que para ensinar, basta saber o conteúdo (SILVA; SCHNETZLER, 2000).

A formação continuada demarca um aspecto que modifica a essência do professorado,

uma vez que ao passar por esse processo, o docente adquire a posição de sujeito de sua formação e não mais objeto desta (IMBERNÓN, 2010). Por isso, são elencados processos identitários da profissão docente, construídos por meio dos saberes da: experiência, conhecimento e pedagógico, conforme o contexto histórico-social em que o docente está situado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Frequentemente, os professores são definidos quanto a sua área de formação, mais especificamente as áreas do conhecimento as quais pertencem, deixando em outro plano a função docente, a qual segundo Isaia (2006) está atrelada aos processos formativos do ES. Na passagem, “muito mais do que dominar conteúdos científicos na intenção do repasse simples de conteúdos prontos, é necessário estudo e planejamento/organização frente ao conhecimento, saberes compreendidos com viés formativo” (RADETZKE; GÜLLICH, 2019, p. 20) e, dessa forma, os processos que permeiam o desenvolvimento docente estão para além do conhecimento produzido no decorrer de suas atuações, mas também dos saberes que são realizados durante suas histórias de vida como professores, inserindo-se neste território de vivências e aprendizagens (CUNHA, 2005).

No contexto de discussões que tangem as intenções de pesquisa ao destacarmos a formação continuada na docência superior como condição importante ao DPD, direcionamos nossa investigação para os processos formativos oportunizados pela participação no curso de formação “Educação Superior: desafios da formação”, organizado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo, RS, no ano de 2020. Os objetivos que norteiam o desenvolvimento deste curso, propiciado pelo NAP, concentram-se no desenvolvimento de ações com vistas a estruturar, planejar e coordenar os fluxos de trabalhos referentes ao apoio pedagógico na instituição e, nesse sentido, há o interesse em atender as necessidades dos participantes, articulando assuntos de interesse que possam propiciar o aperfeiçoamento didático-pedagógico, além de fortalecer a comunicação interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento.

A problemática norteadora do estudo nos instigou a buscar compreensões acerca: de que forma o contexto formativo desenvolvido no curso de formação “Educação Superior: desafios da formação” tem atendido as demandas dos participantes? Os diálogos produzidos implicam em melhorias na prática pedagógica? Analisamos o processo de formação no contexto situado sobre os desdobramentos formativos oportunizados pelo curso no diálogo com as necessidades para a formação docente.

2 Das intenções aos desdobramentos metodológicos para investigar o contexto formativo

De modo a possibilitar um avanço acerca das compreensões estabelecidas diante dos processos de formação continuada, conjuntamente ao ambiente formativo, iremos direcionar

essa investigação em busca dos discursos expressos pelos participantes do curso de formação: professores formadores (professores universitários), Técnicos Administrativos (TAEs) e alunos de Pós-Graduação (mestrandos), visando todo o enredo do ES, por meio de uma tríade interativa, de troca de saberes e experiências. Tal olhar, estará direcionado especificamente ao contexto do curso “Educação Superior: desafios da formação”, promovido no ano de 2020 pelo NAP da UFFS, em cenário pandêmico, sendo suas ações desenvolvidas via plataforma *on-line* (Cisco Webex Meetings).

A metodologia priorizada para esses encontros esteve norteadada por diálogos coletivos, em aproximação, a proposta da Investigação-Formação-Ação (IFA) pautada no potencial crítico, reflexivo e colaborativo (ALARCÃO, 2010; GÜLLICH, 2013) em que por meio encontros sobre diferentes abordagens temáticas (QUADRO 1), foi possível dialogar e sistematizar diferentes experiências, apontando processos de reflexão como possibilidades para mediar processos formativos e avistar possíveis caminhos em direção à formação continuada de professores (GÜLLICH; ZANON, 2020). O tempo destinado para o curso concentra-se em torno de três horas de duração, os encontros são gravados, com o consentimento dos palestrantes e participantes e, após, disponibilizados na página do Facebook do NAP/CL.

Quadro 1. Datas e abordagens temáticas dos encontros dos cursos

28/05/2020	TICs no Ensino Superior: desafios e possibilidades
25/06/2020	A avaliação da/na Educação Superior: algumas inquietações
13/08/2020	Webex como ferramenta didática: funcionalidades, potencialidades e limitações
01/03/2020	Uso do Moodle na UFFS: ferramentas de planejamento e ensino
16/09/2020	Relatos de experiência: Ensino remoto na UFFS
16/10/2020	Ensino remoto: como construir o processo pedagógico no Ensino Superior

Fonte: Autores, 2021.

Com base nesses encontros e com vistas em analisar o processo de formação oportunizado pelo curso e seus principais direcionamentos a comunidade participante (professores formadores, TAEs e estudantes de Pós-Graduação) os sujeitos participantes foram todos convidados a responderem um questionário de avaliação, na plataforma Google Formulários relacionado ao referido curso que tinham participado no decorrer do ano de 2020. Neste questionário, foram pontuados dez (10) aspectos que fossem capazes de permitir a visualização do interesse, do discurso e da contribuição do curso para com a formação prática e pedagógica desses professores formadores, técnicos e pós-graduandos, dentre eles: i) o papel do curso na formação de cada um, ii) tempo destinado aos encontros, iii) espaço disponibilizado para realização dos encontros, iv) organização metodológica, v) participação e interação entre

os participantes, vi) participação de cada um nos encontros, vii) reflexão do curso na atuação docente, viii) sugestões de temáticas a serem abordadas, ix) processo de avaliação e x) autorização dos dados. Para todas as questões foi oportunizado espaço para argumentação e justificativa após a marcação da alternativa: excelente, bom, regular e ruim, com exceção da questão vii) reflexão do curso na atuação docente, em que são pontuados itens “sim”, “não”, “em parte” e “não se aplica”, e do último item (x), em que só apresentamos como sugestão de resposta, sim ou não.

Dos resultados obtidos, 32 (trinta e dois) participantes responderam, sendo um excluído das análises, por não desejar que seus dados fossem divulgados. Ao final, analisamos as respostas de 31 (trinta e um) participantes, sendo 20 (vinte) professores, 07 (sete) estudantes de Pós-Graduação e quatro TAEs.

Para discutir esses dados, realizamos a Análise Temática de Conteúdo (ATC), proposta por Bardin (2004), seguindo: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferência de resultados. Inicialmente, na pré-análise, delimitamos o questionário como objeto de estudo para realização das análises, juntamente de suas respostas e gráficos para visualização das mesmas. Num segundo momento, por meio da exploração do material, retiramos os excertos das respostas dadas e as discutimos conforme nossas intenções de pesquisa. Para a questão número (vii) referente à reflexão do curso para a formação docente, ampliamos o olhar para as concepções de docência, com base em Cunha (2005) e Radetzke e Güllich (2019): docência como noção de experiência, docência como noção de pesquisa, docência naturalizada. Uma vez que, o diálogo oportunizado pelas variadas temáticas trabalhadas durante os encontros e ainda pelo desdobramento do curso com base no referencial da IFA, oportunizaram espaço de reflexão acerca da docência no ES, suas concepções, teorias e práticas.

Com intuito de preservar identidades, usaremos o nível superior a que pertencem esses participantes, denominando-os de: Professor, TAE e Estudante de Pós-Graduação, aqui denominados por “mestrandos”, seguindo o consentimento e a ética da pesquisa, bem como a ordem das respostas numeradas. Outrossim, os trechos trazidos para o diálogo encontram-se no corpo do texto. A seguir os resultados emergentes do processo de análise realizado.

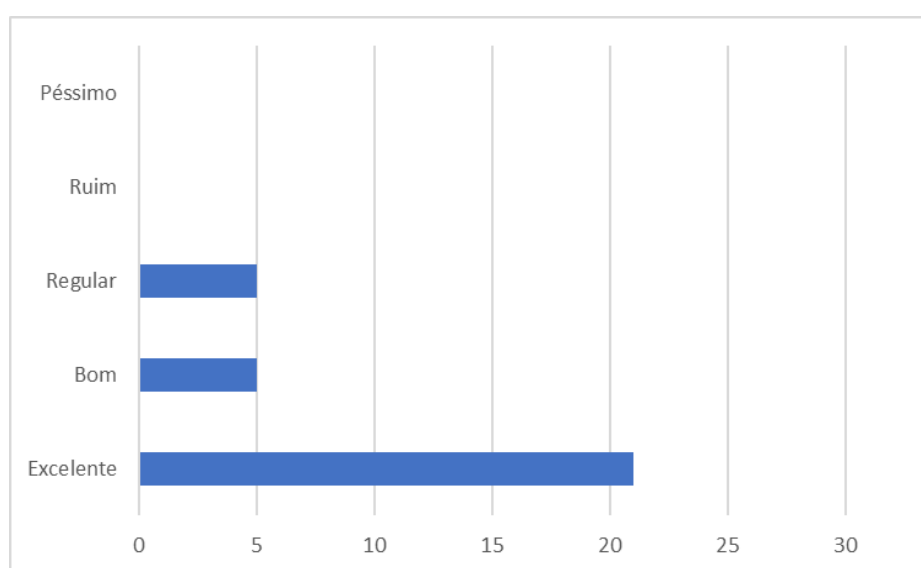
3 Resultados e análise para pensarmos processos de formação continuada no Ensino Superior

Dentre os principais objetivos que permeiam a proposta deste curso, um deles, está norteado em promover a formação continuada dos professores, visando o aperfeiçoamento didático-pedagógico, de modo a qualificar a prática docente, no tocante do ES. Nesse sentido, as análises aqui levantadas, buscam compreender as necessidades formativas, pensando na qualificação e no aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a potencializá-las, por

meio do diálogo crítico e reflexivo. Para tanto, levamos em conta sete dos dez (10) aspectos levantados no questionário avaliativo, uma vez que o questionamento sete representou um aspecto de melhorias acerca do curso e interesses pessoais e oito, nove e 10 retratavam questões mais simples com respostas “sim” e “não” que não permitiram maiores reflexões para a presente investigação.

Com relação ao questionamento número 1 – Como você avalia o papel do curso na sua formação como professor? Visualizamos o seguinte resultado (Figura 1).

Figura 1. Papel do curso na formação como professor



Fonte:

Autores, 2021.

Sendo que 21 (vinte e um) responderam usando o termo “excelente”, 05 (cinco) “bom” e 05 (cinco) “regular”. Tais resultados implicam em compreender o papel atribuído ao curso e a importância deste para os processos de formação continuada. As justificativas que levaram a marcação destas respostas estiveram articuladas pelo sentido de que:

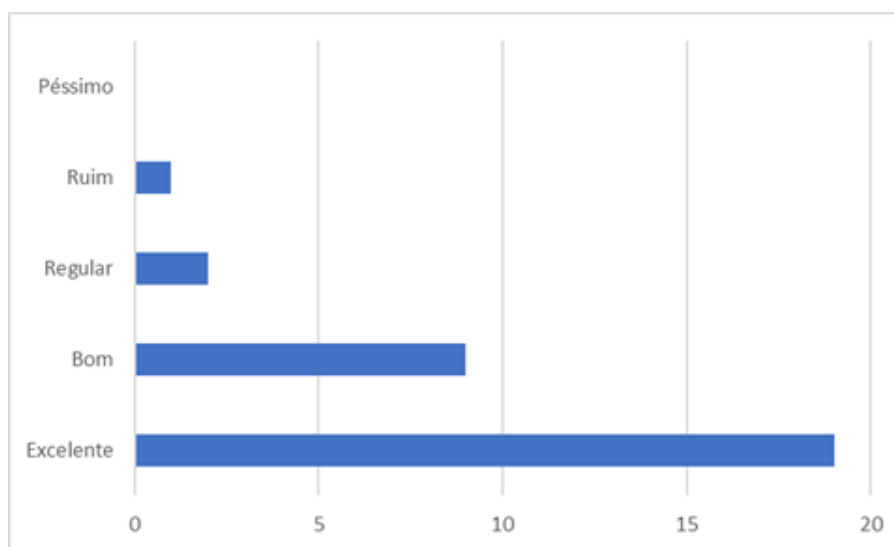
O ser professor é uma ação de constante aprendizado. Dedicar algumas horas para escutar tópicos específicos ligados à formação é de fundamental importância e necessário para a carreira docente. Pessoalmente eu considero muito importante participar das formações e aproveito muito as informações e coloco-as nas minhas práticas docentes (Professor 17). Precisamos dialogar entre os nossos pares, termos um espaço de formação para a docência no Ensino Superior e penso que neste ano o NAP conseguiu o engajamento necessário por parte dos professores (Professor 18).

Segundo Maldaner (2006), a formação continuada precisa estar articulada à prática pedagógica, de modo a aumentar as exigências pela busca do conhecimento. O diálogo

formativo, conforme Güllich (2013, p. 282) “fazem/fizeram/farão com que os professores em constante formação possam progredir, assumindo e compreendendo mais fortemente seu papel como autores e atores de sua própria FormAção”. Tal movimento faz com que haja um olhar crítico frente à formação aqui investida: “poderíamos ter formações mais práticas, que demonstrassem ferramentas práticas para melhorar nossa prática docente e de pesquisa” (Professor 21) e ainda, “quem sabe mais trocas de experiências e abertura a diálogos sobre temas pedagógicos específicos em base regular pudessem contribuir um pouco mais pra formação” (Professor 23), perpassando as ideias das contribuições de forma regular. Importante ressaltar que encontros com relatos e trocas de experiência acontecem anualmente, sendo que em 2020 foi realizado no dia 16 de setembro, conforme apontado pelo quadro 1.

No que se refere ao questionamento número 2 – Como você avalia o tempo destinado aos encontros do Curso de Formação? Obtemos os seguintes resultados (Figura 2):

Figura 2. Tempo destinado para o curso



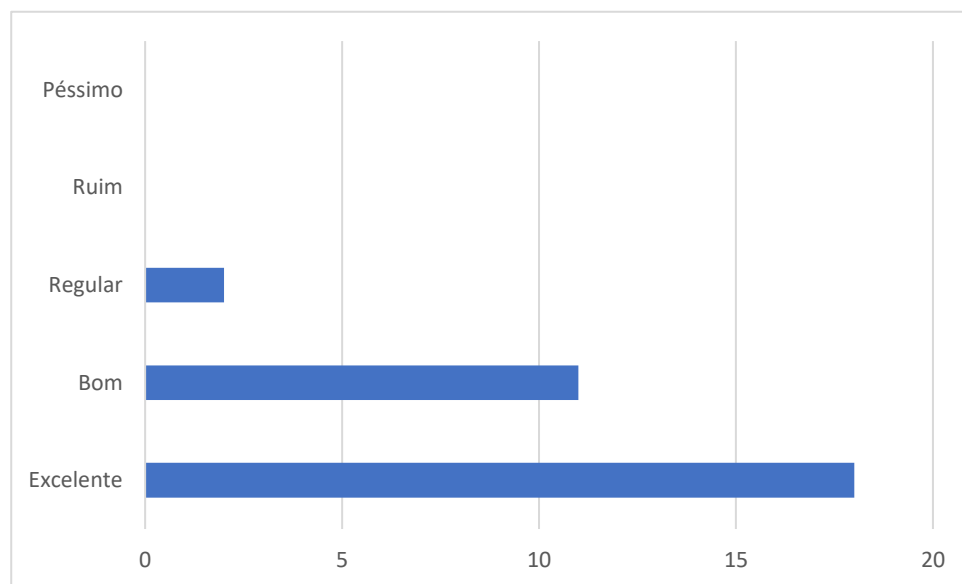
Autores,

Fonte:
2021.

Diante destas respostas: 19 (dezenove) “excelente”, 09 (nove) “bom”, 02 (dois) “regular” e 01 (um) “ruim” e os discursos ficaram divididos entre: “de tão bons, sugiro mais horas” (Mestrando 10), “penso que está excelente a forma de distribuição entre um encontro e outro e o tempo de duração dos encontros também é o suficiente para que todos os professores possam participar e conciliar com as demais atividades” (Professor 18), “muitos assuntos a serem tratados e pouco tempo para os mesmos” (Professor 26), tais justificativas argumentadas, nos permitem identificar a importância dos cursos de formação continuada e por meio dos seus processos avaliativos, enxergar a disparidade existente acerca dos discursos apresentados, remetendo-nos a um cenário de discussões positivas que permitam explorar novas possibilidades no cenário do ES (CUNHA, 2005).

Com vistas ao questionamento número 3 – Como você avalia o espaço do local para realização dos encontros do Curso de Formação? E por levar em conta o contexto de pandemia da COVID-19, os resultados apresentam-se da seguinte forma (Figura 3):

Figura 3. Espaço de formação



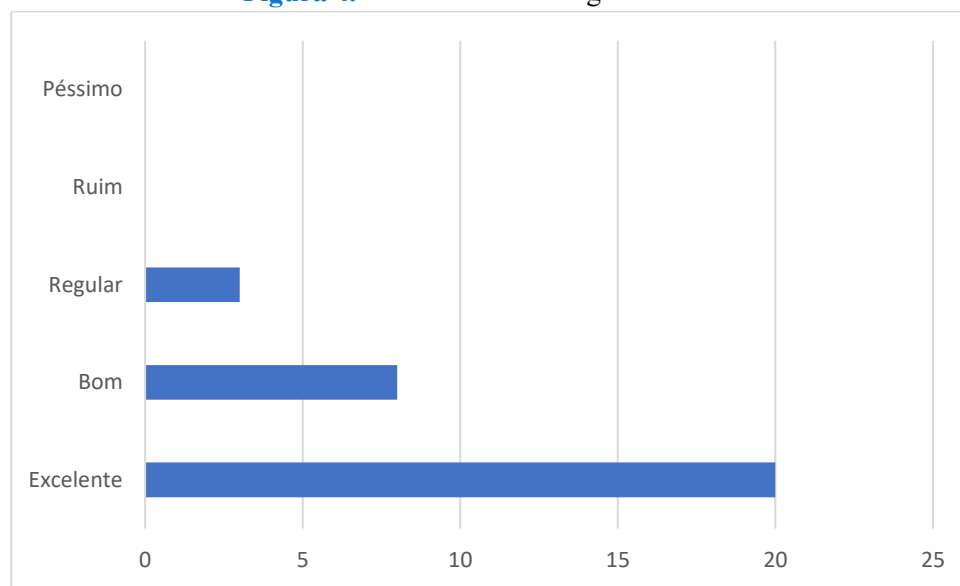
Fonte: Autores, 2021.

Evidenciando 18 (dezoito) respostas ao termo “excelente”, 11 (onze) ao termo “bom” e 02 (dois) ao termo “regular”. Tais respostas sinalizam o local de execução dos encontros parcialmente apropriado, embora tendo que ser adaptado ao formato remoto, o Professor 18 apresenta algumas vantagens por meio de suas concepções “acredito que o formato por videoconferência contribui para a adesão dos professores e também propiciou o diálogo com outros professores pesquisadores distantes geograficamente. Penso que teríamos que permanecer com este formato de webinários pelo Webex mesmo pós-pandemia”.

Para Valente *et al.* (2020), vivenciamos uma crise sanitária que asperge acerca de toda sociedade e que nos deixa muitas dúvidas sobre a forma como devemos agir e sobre quais as melhores estratégias para abater as limitações que assolam nossas atividades didáticas e pedagógicas. Naturalmente, isso faz com que muitos professores saiam da zona de conforto e busquem por novas possibilidades, todavia a formação continuada no ES é caracterizada por um processo mais lento, mas que em pequenos passos procura adequar-se aos novos desafios instaurados.

Os discursos descritos envolvendo o processo metodológico apresentado pelo curso evidenciam-se assim (Figura 4):

Figura 4. Processo metodológico do curso



Fonte: Autores, 2021.

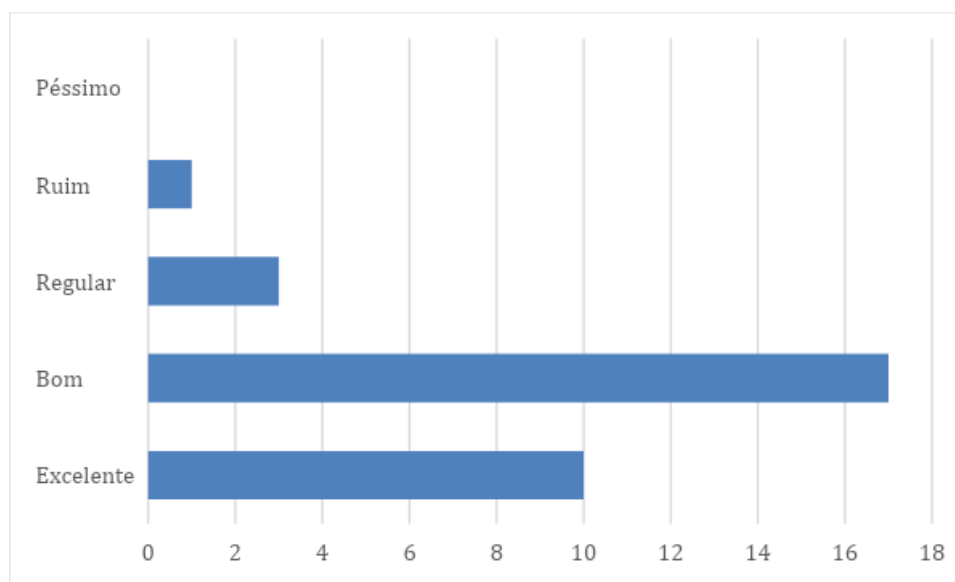
Sendo, portanto, 20 (vinte) “excelente”, 08 (oito) “bom” e 03 (três) “regular”. Tais resultados são importantes para que consigamos visualizar a compreensão metodológica de cada participante e se está sendo possível aproximar laços entre os interesses e a proposta do curso. Dessa forma, visualizamos os seguintes aspectos dispostos: “os organizadores se preocuparam com cada detalhe e organizaram a metodologia do curso de forma didática e coerente com a intencionalidade da proposta do curso” (Professor 18). Ao olharmos para esses apontamentos, corroboramos a ideia de Bolzan e Isaia (2006) de que:

Há necessidade de os professores considerarem a especificidade própria à educação superior, compreendendo seu estatuto epistemológico e metodológico que é qualitativamente diferente daquele da educação básica. A universidade tem sua própria cultura epistemológica – sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação – que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que têm funções, tanto sociais, quanto cognitivas (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 494).

Ao passo que, é preciso haver uma postura diferenciada ao discutir aspectos voltados ao contexto do ES, e nesse sentido é importante investigar os entendimentos atribuídos aos aspectos metodológicos do curso de formação nas expressões dos próprios sujeitos participantes da pesquisa, visando compreender se de fato houve o entendimento por parte destes, a fim de resultar positivamente e possibilitar contribuições, uma vez que o processo metodológico está concentrado em articular a prática e a reflexão, por meio da IFA, a qual configura uma ação capaz de ressignificar a prática educativa.

Partindo ao questionamento 5 – Como você avalia a participação/interação entre estudantes de Pós-Graduação, TAEs e Professores da UFFS no Curso de Formação? (Figura 5).

Figura 5. Participação e interação



Fonte: Autores, 2021.

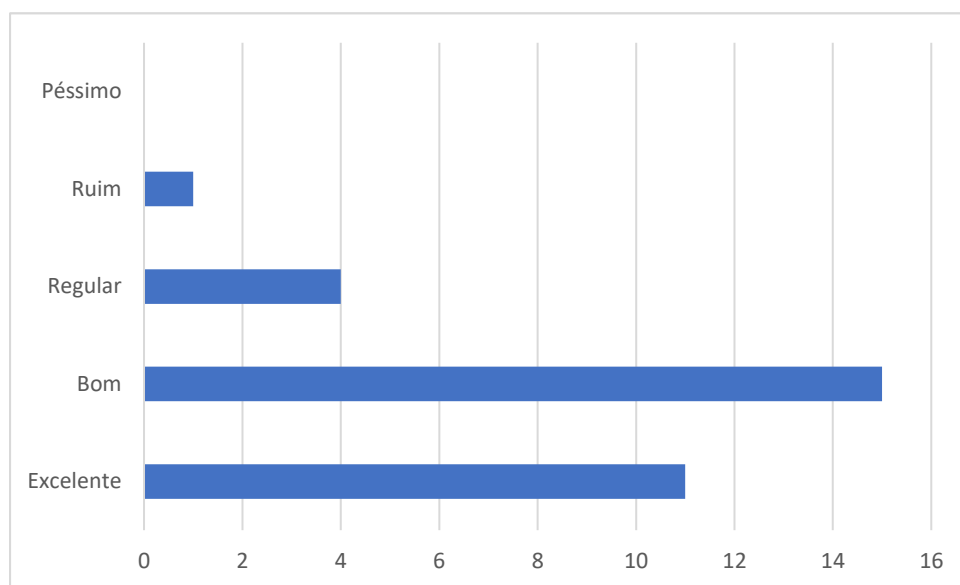
Sendo que, 17 (dezesete) responderam “bom”, 10 (dez) “excelente, 03 (três) “regular” e 01 (um) “ruim”. Os argumentos que justificam tais respostas estão espelhadas nos seguintes aspectos grifados e trazidos por nós: “é extremamente importante a interação entre todos” (Professor 2), “muitos não falam, ficando só o formador com a palavra mesmo estando disponível a todos” (Mestrando 4), “poderia haver uma maior adesão dos docentes, ainda percebo pouca participação” (Professor 17), “essa interação entre setores precisa melhorar” (Professor 23), ”ainda precisamos maior participação dos estudantes de pós-graduação” (Professor 26), “ficou prejudicado em razão das aulas on-line” (Mestrando 27).

Nesse sentido, justificamos os processos de interação e trocas de experiências como fundamentais para o processo de ressignificação acerca das práticas pedagógicas e dos discursos incipientes, enfatizando que a construção desse processo se dá por meio de um círculo de diálogos, fortalecendo os processos reflexivos acerca da própria prática (ALARCÃO, 2010), conforme já é perceptível pelo Professor 18: “achei bem interessante e não vejo problema de expandirmos preocupações da docência no Ensino Superior aos estudantes de Pós-graduação e TAE’s. Em relação aos professores, penso que a adesão foi bastante significativa”. Dessa forma, o curso tem como inspiração a tríade de interação de Zanon (2003), constituindo outra tríade do ES com professores

do ES, futuros professores do ES, assim como também os próprios TAE's, caracterizando em momentos colaborativos de diálogos e interações.

As respostas obtidas com o questionamento 6 – Como foi a sua participação nas atividades promovidas durante os encontros do Curso de Formação? (Figura 6).

Figura 6. Participação individual



Fonte: Autores, 2021.

Evidenciam que: 15 (quinze) responderam “bom”, 11 (onze) “excelente”, 04 (quatro) “regular” e 01 (um) “ruim” sinalizando para a percepção dos participantes de que, por mais que marquem presença nesses encontros, não estão dando seu máximo no quesito envolvimento, conforme elenca o Professor 17: “gostaria de poder participar mais” e o Professor 23: “preciso me envolver mais”. Esses pequenos fragmentos, elencam a importância de chamar atenção à continuação das formações, por meio de um processo de reflexão crítica e reconstrução permanente, conforme apontado por Nóvoa (1995).

Ademais, elencamos algumas questões que são trazidas por Bolzan e Powaczuk (2017):

Quem forma ou como se formam os professores do ensino superior? Quais são os espaços institucionais acadêmicos existentes para a formação do professor deste nível de ensino? Como se dá o processo de aprender a ser professor? Quais os movimentos construtivos da professoralidade universitária? (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 162).

No sentido de que em geral, a formação continuada no ES não é tão natural quanto a formação continuada pensada para professores da Educação Básica e, portanto, os questionamentos mostram-se potentes ao sinalizar elementos a serem considerados e que

possam contribuir para consolidação de práticas pedagógicas, possibilitando reflexões e trocas de experiências (ISAIA; BOLZAN, 2007).

A partir do questionamento número 7: “Você acredita que a sua participação no curso de formação vem refletindo positivamente em sua atuação docente? Explique de que forma”, conseguimos visualizar as concepções de docência, pois é dada ênfase às práticas e a importância de se posicionar fora delas e observar possíveis melhorias, por meio de reflexões, sendo que esses aspectos são levantados pelo curso, na medida em que são trazidas sugestões de intervenções que consideram relevantes, visando seus interesses e necessidades.

No sentido de impregnação com os dados da pesquisa e com vistas a potencializar as discussões nos dedicamos em categorizar as questões trazidas pelos sujeitos da pesquisa, com base em Cunha (2005) e em suas concepções de ES, distribuídas em: docência como noção de experiência, docência como noção de pesquisa e docência naturalizada. Dessa forma, para melhor compreendermos tais concepções, trouxemos o Quadro 2:

Quadro 2. Concepções de docência

Categoria	Definição
Docência como noção de experiência	Saberes advindos da história de vida dos professores, da sua formação profissional, das experiências e vivências
Docência como noção de pesquisa	Professor produtor do conhecimento, tomando a área do conhecimento como objeto de pesquisa
Docência naturalizada	Professor que ensina levando em conta a sua experiência como aluno, instigado a seguir a profissão com base em seus professores

Fonte: Cunha, 2005.

Para Radetzke e Güllich (2019, p. 9) “reconhecer as concepções de docência dos professores remete pensar a compreensão acerca de suas consequências para com as práticas e perspectivas docentes, desde seus pressupostos e a maneira como se constituíram ao longo dos processos formativos”. Em geral, professores formadores com suas experiências e seus conhecimentos em constante desenvolvimento, implicam considerar articulações formativas em prol do DPD de outros níveis de conhecimento (alunos de Pós-Graduação e TAEs, por exemplo, no caso do curso de formação do NAP). Nesse ponto, situamos a importância de os processos de formação continuada no ES serem produzidos num contexto coletivo de diálogo e reflexão entre pares (professores formadores), mas também no conjunto de outras esferas que constituem a Educação Superior.

Segundo Zanotelli (2006, p. 49):

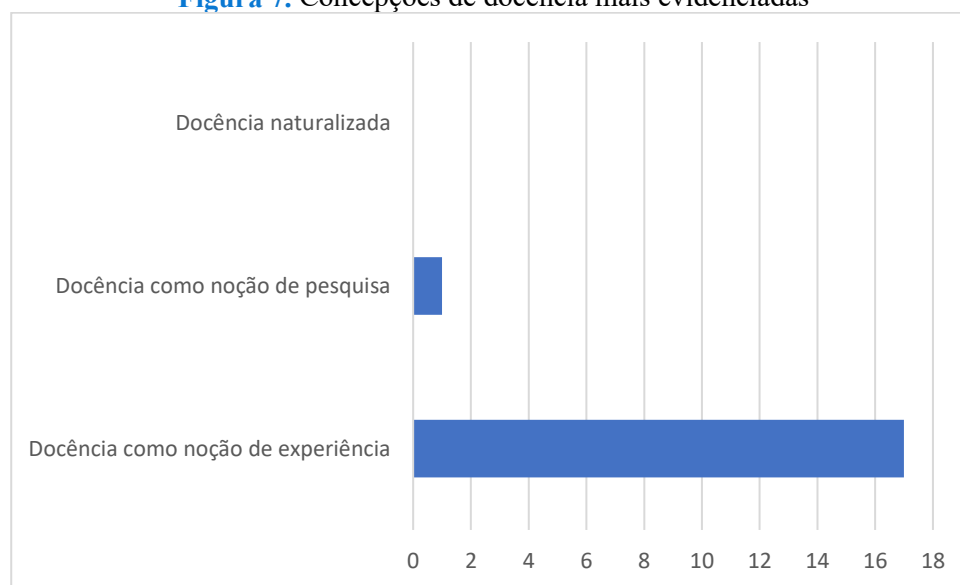
As experiências docentes podem fazer do trabalho do professor formador um processo de autoformação crítica, uma vez que, através da epistemologia da prática os professores formadores constroem um conhecimento mais amplo acerca das relações

de trabalho, das reais condições onde esse mesmo trabalho é realizado com todos os seus percalços e possibilidades.

Nessa passagem, o desafio torna-se compreender os movimentos articulados aos processos formativos e a estruturação curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores (PIMENTA; LIMA, 2004). Buscando analisar e discutir discursos que se remetem a prática pedagógica e as premissas postuladas pelo presente curso, trouxemos as concepções de docência de Cunha (2005), com o intuito de dialogar acerca destas e dos pressupostos trazidos por esses participantes.

Das 31 (trinta e uma) respostas obtidas, visualizamos a figura 7 que distribui as concepções de docência conforme foram sendo encontradas e discutidas:

Figura 7. Concepções de docência mais evidenciadas



Fonte: Autores, 2021.

A primeira concepção, docência como noção de experiência, mostra-se fortemente alicerçada nos discursos de aquilo que somos dependentes de nossas experiências e dos meandros das nossas vivências, aspergindo significativamente em nossa prática pedagógica (CUNHA, 2005). Dessa forma, a trajetória docente influi diretamente no que se faz hoje, pois há a presença das relações do saber e do fazer (ISAIA; BOLZAN, 2006).

Nas respostas dadas ao questionamento número 7, em que esteve disposto o interesse em compreender de que forma a execução e o repertório do curso contribuiu para a prática docente, observamos de 31 (trinta e uma) respostas, 17 (dezessete) delegando desta concepção, uma vez que se reportam a justificar seus entendimentos da seguinte forma, conforme postula o Professor 15: “pelas vivências/experiências dos colegas”, juntamente ao Professor 10: “acredito que nos constituímos melhores professores pela interação com outros colegas por

meio de um diálogo formativo”. Nesse sentido, apostamos nesse processo formativo contínuo, articulando as necessidades formativas, em que docentes possam interagir com seus pares, adquirindo consciência sobre seus processos de formação e construindo suas concepções docentes (RADETZKE; GÜLLICH, 2019). Chamando atenção para uma contínua construção de saberes, em que por meio da experiência haja o aperfeiçoamento, enfatizado pelo Mestrando 4: “sempre estamos em constante aprendizagem e aperfeiçoamento”, imbuídos pela ideia de Bolzan (2008), ao se dirigir ao conhecimento pedagógico como amplo, construído por meio das relações, conforme afirma o Professor 6: “a escuta dos estudantes e colegas favorece minha prática. Ademais sempre se aprende com o outro”.

Para Junges e Behrens (2015):

Essas ações, por terem um sentido de continuidade e estarem ligadas aos interesses dos professores, podem proporcionar a eles um espaço de reflexão sobre seu exercício profissional na universidade, levando-os a tomarem consciência de que lecionar no ensino superior é uma atividade que exige preparação e que prescinde a improvisação (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 290).

O espaço demarcado pelo curso representa um impulso para transformações pedagógicas, na medida em que há processos de reflexão, pontuado pelo Mestrando 3: “toda troca de conhecimentos nos cursos que faço, pratico nas minhas aulas” ou ainda, conforme o Professor 16: “sim, auxilia na reflexão sobre a prática de sala de aula”, justificando a necessidade de um projeto de formação partir das necessidades a serem atendidas, pensando em melhorias no tocante das práticas pedagógicas.

No que se refere à concepção de docência como noção de pesquisa, tomamos como questão o que é postulado por Cunha (2005), ao apontar, nesta visão, a pesquisa como superior aos interesses pedagógicos, isto é, há mais interesse em formar pesquisadores e produtores cientificamente do que formar para atuar e refletir pedagogicamente a prática. Nessa passagem, evidenciamos uma resposta que se remete às discussões do curso, como importantes para a área do Ensino de Ciências, deixando de pontuar aspectos que possam auxiliar na sua formação, conforme o Mestrando 1: “são tratados temas muito pertinentes para o Ensino de Ciências e a formação de professores”. Destacando que, para aprimorar os interesses prático-pedagógicos, não há necessidade de se desligar da pesquisa, mas ao contrário disso, haver articulação num processo de mutualismo em que ambas são beneficiadas (JUNGES; BEHRENS, 2015).

Na perspectiva de docência naturalizada, destaca-se um processo afetivo, ao rememorar vivências, pensar em professores que já passaram ou então participaram da sua formação e que, de certa forma, serviram de inspiração para lhe fazer seguir a carreira (CUNHA, 2005). Assim, “destaca-se a escolha pela licenciatura, seja por afinidade com o curso, em função de experiências escolares ou da infância, ou pela possibilidade de atuação profissional na área técnica ou da pesquisa” (RADETZKE; GÜLLICH, 2019, p. 13). Todavia, apesar dessas

premissas, não fora evidenciado nenhum fragmento/resposta capaz de constatar tais afirmativas, pois de certa forma a pergunta deveria ter sido direcionada em outro sentido ou talvez ampliada para uma interrogativa que os fizesse retomar processos que os fizeram chegar até aqui.

Para Rodrigues (2006), os professores sentem necessidade daquilo que existe, mas que não possuem, por conta disso, destacamos o curso de formação como possibilidade para proporcionar contato com novos saberes e conceitos que ao se tornarem úteis influenciarão as práticas pedagógicas num processo contínuo. Consideramos que é necessário avançar frente a respostas e concepções ainda vistas como de forma superficial na busca de participação para atualização de ferramentas e práticas como colocado pelo Professor 17 ao inferir que aproveita muito as “informações” e as “coloca” em suas práticas docentes ou ainda pelo Professor 21 que lança a ideia de proposição de “formações mais práticas”. São respostas que implicam desafios junto aos espaços de formação continuada e por ora sinalizam importantes reflexões a serem consideradas em seu planejamento e organização.

4 Formação continuada no Ensino Superior: algumas reflexões

As intenções de pesquisa direcionaram-se para o olhar acerca das contribuições oportunizadas pelo curso de formação “Educação Superior: desafios da formação” organizado pelo NAP de uma instituição de ES. A metodologia do curso ao trabalhar em sua proposta de formação com o modelo da IFA que tem a reflexão crítica como diferencial e a categoria investigativo-formativa, possibilitou o diálogo entre os participantes em torno de questões pertinentes à docência no ES. O curso priorizou encontros de reflexão coletiva entre os participantes organizada por meio de palestras dialogadas, sistematização de práticas e diálogo entre os pares.

As interações entre os professores formadores, TAEs e alunos da Pós-Graduação oportunizaram reflexões acerca da importância dos espaços de formação continuada no ES, quando é importante destacar que dialogar sobre tais perspectivas é o ponto de partida quando o assunto é a educação de qualidade. A possibilidade de reunir os professores formadores da UFFS, junto com alunos da Pós-Graduação e TAEs auxilia na aproximação entre teoria e prática, constituindo laços importantes para qualificação da prática docente, de modo a contribuir para melhoria da qualidade dos cursos na UFFS, *Campus Cerro Largo*. Esse tipo de experiência torna-se importante dentro dos cursos como espaço de recriação de práticas pedagógicas e de consolidação das políticas de formação da UFFS, como a própria criação do NAP que na proposta do curso de formação “Educação Superior: desafios da formação” encontra assento para sua intervenção. Segundo Carvalho e Andrade (2019, p. 415) “ao promover um curso de formação complementar, os participantes passam da posição de meros espectadores para profissionais ativos, capazes de promover mudanças e melhorias em suas atividades docentes”.

Outrossim, destacamos a oportunidade do processo de DPD junto da participação de processos de formação continuada ancorados na proposta de formação da IFA, compreendendo o processo de constituição dos sujeitos para uma investigação-ação propriamente dita e autêntica do ponto de vista que é cada professor em formação, participante do processo, que pesquisa a própria prática e, dessa maneira, a reflexão crítica passa a ter um potencial formativo, daí insistirmos no modelo de IFA como grande diferencial de propostas de formação continuada para ES. É interessante pontuar pela análise das expressões trazidas pelos participantes, a validade e a relevância do curso proposto, verificando concepções de ensino e de docência e nessa perspectiva, percebemos a docência não como uma atividade solitária, mas envolvente junto a outros fatores imbricados dentro da universidade, tais como: a necessidade do coletivo de formação continuada.

Considerações Finais

O programa MD/PhD é sem dúvida uma estrutura diferenciada no padrão da educação médica superior com abrangência global que está associada ao desenvolvimento econômico e social dos países, bem como à formação de profissionais de alto nível.

Como destaque, observamos que diferentes artigos científicos e sites institucionais trazem alguns pontos comuns ao abordar o Programa MD/PhD:

- a) Uma das principais motivações para a implementação do MD/PhD foi a identificação de obstáculos que são, em grande parte, resultado da insuficiente articulação entre a formação médica e científica;
- b) Por vezes, o programa é considerado uma ferramenta de estímulo à formação de profissionais para dupla atuação: clínica e pesquisa;
- c) Tem havido um interesse crescente pela implementação do programa;
- d) A maioria dos programas são inspirados nos programas de MD/PhD de renomadas universidades dos Estados Unidos;
- e) É recorrente as parcerias com associações de institutos para o financiamento dos estudantes;
- f) Somente estudantes com alto desempenho conseguem essa oportunidade e
- g) Como resultado desse programa, encontra-se a excelência na formação profissional.

No Brasil, assim como em países de recente implementação, o programa ainda carece de estudos sobre os impactos do MD/PhD.

A observação das características e peculiaridades do MD/PhD nos diferentes continentes e países do mundo nos permite vislumbrar algumas ferramentas que podem ser utilizadas para o fortalecimento e a expansão do programa no Brasil. Como exemplo, citamos as associações criadas e geridas por estudantes MD/PhD e o modelo de formação com

intercâmbio para universidades de destaque internacional.

Assim como acontece na Europa e no Canadá, a criação de uma associação pode fortalecer o programa MD/PhD no Brasil. Aparentemente, a associação trabalha para capilarização do programa buscando parcerias com universidades nacionais e internacionais, divulga ações de valorização dos profissionais com essa formação e trabalha para a constante oferta de financiamento. No Brasil, os números envolvidos no MD/PhD são tímidos ao se observar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) como um todo. Ademais, o último edital de fomento para esse programa data de 2014 e não há indícios de novas chamadas para apoiar o MD/PhD no país.

O intercâmbio adotado na China nos parece uma excelente oportunidade de acesso a novos conhecimentos e experiências, com a possibilidade de formação de redes de pesquisa e colaboração, fortalecimento da internacionalização no SNPG e possíveis fontes de financiamento.

Acreditamos que investir no programa MD/PhD é avançar no combate ao desinteresse dos estudantes de medicina pela pesquisa científica, ao mesmo tempo que é um meio de fortalecer a educação médica superior no que tange à formação de profissionais de excelência e produtivos cientificamente.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARAÚJO, K. de T.; VARELA, S.; OLIVEIRA, M. R. F.; TRESSE, M. L. G.; PEDROTTI, M. A.; DIAS, E. P.; MARCILINO, P. A. da C. NAPE: Núcleo de Apoio Pedagógico – UniFil. **Revista Terra e Cultura**, n. 41, p. 91-96, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/1277/1158>. Acesso em: 20 maio 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, LDA, 2004.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, v. 29, n. 3, p. 490-501, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/489/358>. Acesso em: 20 maio 2021.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUC/RS, 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/6bd9982dc814272dbbedbdac75bd96ed.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Professores**, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/660/652>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CARVALHO, E. de; ANDRADE, M. A. B. S. de. Formação complementar de professores: análise de um curso de atividades por investigação. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 4, p. 396-415, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11028/7337>. Acesso em: 07 ago. 2021.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GÜLLICH, R. I. C. **Investigação-Formação-Ação em ciências**: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino. Curitiba: Prismas, 2013.

GÜLLICH, R. I. C.; ZANON, L. B. Investigação-Formação-Ação: a reflexão crítica como mediadora da formação de professores de ciências. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS, I, 2020. **Anais [...]**. IJUÍ: UNIJUÍ, 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18725/17506>. Acesso em: 04 jun. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, v. 60, n. 3, p. 489-501, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358>. Acesso em: 19 jun. 2021.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285/31220>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**: Professor/pesquisador. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

MARCELO, C. G. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v.1, n.8, p. 7-22, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. 2. ed. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, G. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RADETZKE, F. S.; GÜLLICH, R. I. C. As pesquisas sobre a Docência no Ensino Superior em Contexto Brasileiro: desafios para pensar a formação em Ciências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, e020029, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655876>. Acesso em: 04 jul. 2021.

RADETZKE, F. S.; GÜLLICH, R. I. C. Formação continuada dos formadores de professores da área de ciências da natureza: que elementos considerar? **Revista Docência no Ensino Superior**, v. 11, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24488>. Acesso em: 15 ago. 2021

RODRIGUES, Â. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

SILVA, L. H. de A.; SCHNETZLER, R. P. Buscando o caminho do meio: a “sala de espelhos” na construção de parcerias entre professores e formadores de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 6, n. 1, p. 43-54, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/jBv8nWQ7s5JwLkKhmPxSJLy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, E. B. de; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de; PACHECO, M. C. M. D. Ensino a distância frente às demandas do contexto pandêmico: reflexões sobre a prática docente. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em 16 ago. 2021.

ZANON, L. B. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: módulos triádicos na licenciatura de Química**. Orientador: Roseli Pacheco Schnetzler. 2003. 451 f. Tese (Doutorado em 2003) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, 2003.

ZANOTELLI, G. A. C. **Docência no ensino superior: professores formadores e sua formação**. Orientador: Maria Socorro Lucena Lima. 2006. 126f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação (Universidade Estadual do Ceará). Fortaleza, Ceará, 2006.

Disponível em: <http://www.uece.br/ppgewp/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/Dissertacao-Germana.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.