

Docência Universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração¹

Darlene Silva dos Santos²

Geovana Ferreira Melo³

RESUMO

A pesquisa apresenta como temática as necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no curso de Administração de uma instituição federal de educação superior. A problemática está circunscrita no dilema histórico da pós-graduação *stricto sensu*: pesquisador versus professor, em que há uma verticalização do conhecimento específico da área de atuação, no entanto, sem interfaces com a dimensão didático-pedagógica. A investigação é de abordagem qualitativa, exploratória e foi desenvolvida em uma universidade pública federal, com dez professores com formação em bacharelado. Os dados foram construídos por meio de questionário e realização de grupo focal. A análise indica como principais necessidades formativas dos docentes bacharéis a compreensão da didática, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, além de aspectos relacionados à organização da aula como espaço crítico, criativo e emancipatório dos estudantes. A pesquisa revela a importância de fortalecimento da pedagogia universitária, de modo a consolidar espaços e tempos de formação pautados nas necessidades formativas dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Universitária. Necessidades Formativas. Desenvolvimento Profissional. Professores Bacharéis em Administração.

¹ Apoio: FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais).

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDFPar), Parnaíba, PI, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1097-2922>. E-mail: darlenesantosp@gmail.com.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>. E-mail: geovana.melo@ufu.br.

University Teaching: focus on the training needs of bachelor teachers

ABSTRACT

The research presents as a theme the training needs of professors who work in Higher Education. The problem is circumscribed in the historical dilemma of post-graduation stricto sensu: researcher versus teacher, in which there is a verticalization of the specific knowledge of the area of activity, however, without interfaces with the didactic-pedagogical dimension. The research has a qualitative, exploratory approach and was developed at a federal public university, with ten professors with bachelor's degrees. The data were constructed using a questionnaire and a focus group. The analysis indicates that the main training needs of professors with bachelor's degrees were to understand didactics, teaching methodologies, assessment of learning, in addition to aspects related to the organization of the class as a critical, creative and emancipatory space for students. The research reveals the importance of strengthening university pedagogy, in order to consolidate training spaces and times based on the training needs of teachers.

KEYWORDS: University Teaching. Training needs. Professional development. Bachelor of Business Administration Teachers.

Enseñanza universitaria: se centran en las necesidades de formación de los profesores bachilleres

RESUMEN

La investigación presenta como tema las necesidades de capacitación de los profesores que trabajan en Educación Superior. El problema está circunscrito en el dilema histórico del stricto sensu post-graduación: investigador versus maestro, en el que existe una verticalización del conocimiento específico del área de actividad, sin embargo, sin interfaces con la dimensión didáctico-pedagógica. La investigación tiene un enfoque cualitativo y exploratorio y se desarrolló en una universidad pública federal, con diez profesores con títulos de licenciatura. Los datos se construyeron utilizando un cuestionario y un grupo focal. El análisis indica que las principales necesidades de capacitación de los profesores con títulos de licenciatura eran comprender la didáctica, las metodologías de

enseñanza, la evaluación del aprendizaje, además de los aspectos relacionados con la organización de la clase como un espacio crítico, creativo y emancipatorio para los estudiantes. La investigación revela la importancia de fortalecer la pedagogía universitaria, a fin de consolidar los espacios y tiempos de formación en función de las necesidades de formación de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Docencia Universitaria. Necesidades Formativas. Desarrollo profesional. Profesores de Licenciatura en Administración de Empresas.

* * *

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, que ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando, afinam ou desafinam. Verdade maior. É isto que a vida me ensinou. Isto me alegra montão.
(Guimarães Rosa, 1984).

Introdução

Ao refletir sobre a continuidade e movimento da vida e das pessoas, aliada à ideia de incompletude de Freire (2013), entendemos que ensinar exige consciência do inacabado, como ponto de partida para o desenvolvimento humano. A reflexão sobre as necessidades formativas de professores, principalmente, bacharéis, constitui-se tarefa complexa, que remete a uma postura dialética, pois, tal reflexão não pode se dar de forma isolada, mas dentro da vivência como docente. Assim, assumimos que a condução do processo investigativo se orienta por indagações e inquietações pertinentes ao contexto educacional, concebido como espaço de concretização da docência universitária e de seus determinantes, com vistas a compreender as possíveis mudanças e possibilidades de uma práxis pautada no diálogo e no compromisso consciente com o inacabado e inconcluso, na perspectiva de desenvolvimento humano.

As reflexões que apresentamos consideram a indissociabilidade da constituição do ser e do fazer docente, pois, conforme indica Nóvoa (1992, p. 7), “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”.

Contudo, pressupõe-se que ser professor na educação superior é um desafio, pois presume a ruptura com metodologias conservadoras, para uma prática inovadora, no sentido de produzir transformações. Todavia, há muito que superar todos os dias, devido aos obstáculos que permeiam o cenário das universidades públicas brasileiras, tanto no que concerne a parte estrutural quanto à cultura que já se define, principalmente, no tocante à resistência em assumir mudanças.

Para tanto, torna-se fundamental conhecer quais as necessidades formativas do professor bacharel, atuante na docência superior, pois é amplamente difundido nas pesquisas (MELO, 2018; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; CUNHA, 2010) que professores universitários dominam os conteúdos técnicos relacionados ao assunto que ensinam, mas têm pouco conhecimento pedagógico do conteúdo que ministram, de modo a contribuir que os alunos elaborem esses conteúdos, a partir de discussões pautadas numa formação holística (MURILLO *et al*, 2005).

Os professores ao assumirem profissionalmente a docência no ensino superior, diante da constante mutação dos aspectos políticos, humanos e sociais, adentram em um contexto que enseja transformações em sua atuação profissional. Frente ao exposto, entendemos que o conhecimento, os professores e a própria universidade devem ser analisados como realidades históricas, socialmente construídas, numa visão da sua totalidade, na sua globalidade (SILVA, 1993).

Contudo, a reflexão crítica sobre a complexidade da docência universitária poderá ser ampliada quando pautada no conhecimento científico que provém do campo da educação. Sobre isso, Almeida e Pimenta (2009, p. 21) nos alertam que a docência é exercida sem considerar a necessidade de formação do professor, principalmente, quanto a dimensão pedagógica. As referidas autoras afirmam: “há um desconhecimento científico do que seja o

processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Essas fragilidades são históricas e já foram recorrentemente evidenciadas em várias pesquisas, a exemplo de Pachane (2003); Cunha (2005); Pimenta e Anastasiou (2010); Campos (2010); Bolzan e Isaia (2006); Melo (2018), dentre outros. E, ainda, porque há omissão das políticas de formação de professores universitários, uma vez que a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, contém apenas dois artigos que mencionam a docência universitária. A exemplo do artigo 65 que exclui a necessidade de prática de ensino para atuar nesse nível:

Artigo 65 – A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – 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 – grifos nossos).

O texto da referida Lei despreza a exigência de formação didático-pedagógica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, por meio de seus cursos de mestrado e doutorado. A pós-graduação *stricto sensu*, diante da situação legal, pauta-se na formação de pesquisadores com domínio do campo específico, no entanto, não se responsabiliza pela formação profissional exigida para o exercício da docência. Há nesses cursos a centralidade da formação especializada em determinado campo do conhecimento, em um processo de verticalização da formação. Essa cultura formativa da pós-graduação no Brasil traduz-se em contradição, pois, há um número expressivo de egressos desses cursos que atuará na docência universitária. Assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores, dadas as especificidades da formação centrada no eixo da pesquisa (MELO, 2017).

A partir dessas proposições quanto às fragilidades formativas dos professores universitários, com formação em cursos de bacharelado, emerge a questão principal que orienta a pesquisa: Quais as necessidades formativas

de professores bacharéis no exercício da docência universitária? Assim, o objetivo geral do estudo foi analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária e, de forma específica, conhecer as principais dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as na docência universitária; apreender quais conhecimentos os/as professores/as consideram mais relevantes para o exercício profissional da docência e ainda, identificar as percepções dos/as professores/as sobre a melhoria da prática como professor e suas nuances.

O estudo é de cunho qualitativo, do tipo exploratório, realizado em uma universidade pública federal da região Nordeste, com dez professores/as de um curso de bacharelado em Administração, cujos dados foram construídos por meio da coleta de dados em questionário e a realização de grupo focal. A análise dos dados realizou-se por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Referencial Teórico

As necessidades formativas têm se constituído, no campo da formação de professores, como essenciais para desenvolver processos de formação que respondam aos dilemas da docência no nível superior. Ao aprofundar a compreensão a respeito das necessidades formativas de professores é possível contribuir para a consolidação de políticas de formação que reverberem na qualidade do trabalho pedagógico realizado nesse nível de ensino. Assim, as políticas de formação poderão contribuir com o desenvolvimento profissional docente, quando se estruturam em processos formativos permanentes, que tenham sua gênese no envolvimento dos docentes, a partir de seus interesses e necessidades, como balizadores da formação em contexto.

A docência universitária é uma profissão complexa, pois se constitui na relação entre sujeitos e conhecimento, portanto, demanda a elaboração de saberes do campo específico em permanente interface com os conhecimentos pedagógicos dos objetos de ensino. São nuances múltiplas que se completam

possuem relações e interações primordiais com o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Tancredi (2009) indica que essa complexidade exige dos profissionais mais empenho e envolvimento com seus processos formativos, ao mesmo tempo em que precisam enfrentar as situações de desvalorização social da carreira e da profissão.

Destacamos a importância do contexto, cenário da atuação docente, como essencial para construir compreensões sobre as fragilidades da formação docente, assim como conflitos e dilemas do exercício profissional no magistério superior que se traduzem em necessidades formativas. Nas palavras de Marcelo Garcia, (2006) no contexto de seu trabalho, os professores/as constroem a própria profissionalidade, ensinando e aprendendo a ensinar. Esse movimento torna-se uma necessidade formativa, sobretudo, porque os cenários e os sujeitos sociais envolvidos neles e com eles são dinamicamente modificados. Contudo, é sabido que os/as docentes constroem seus reservatórios de saberes (TARDIF et. al, 1991), principalmente, a partir da experiência. No entanto, ao não terem oportunidades formativas no campo científico da pedagogia universitária, ensinam como foram ensinados/as, podendo reproduzir práticas de ensino mais ou menos eficientes, em uma transmissão mais ou menos eficaz de saberes (CORTESÃO *apud* CUNHA, 2005).

As necessidades formativas são consideradas como estratégia fundamental para a elaboração de projetos e programas de formação docente, tendo em vista o fortalecimento de uma Pedagogia Universitária que valorize a docência e os processos de ensino-aprendizagem. Por meio das oportunidades formativas contínuas, os docentes poderão se desvencilhar de velhas práticas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão, pois existem outras dimensões a serem consideradas (MELO, 2007).

Ao tecer reflexões sobre seu trabalho o docente universitário pode, sensivelmente, observar necessidades de aprofundar compreensões referentes às transformações sociais e, conseqüentemente, do mundo do trabalho, se

desenvolvendo profissionalmente. (VEIGA, 2011). Nesse exercício de pensar e agir, novos conhecimentos são nutridos e novas habilidades são construídas, favorecendo atitudes reflexivas, logo, alcançando maior amplitude dos saberes docentes e do sentido que tem de ser professor universitário.

Dada a complexidade do trabalho docente, reafirmamos a importância da construção de conhecimentos profissionais que proporcionem ao docente desenvolver-se profissionalmente. Portanto, é importante que “[...] esse profissional seja detentor de um *corpus* de conhecimentos prévios sobre ensinar/aprender, para o enfrentamento de situações cotidianas, bem como para responder às demandas de seu empreendimento profissional em situações cada vez mais complexas” (COSTA, 2011, p.28).

Nessa trilha, Pimenta e Lima (2005, p.8) recomendam que: “O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Esse tripé alicerça a capacidade investigativa sobre a própria prática docente, ou seja, a reflexão que gera a transformação dos seus “saberes-fazer docentes”.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes da docência, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Desse modo, os professores acionam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino, e que o conhecimento desse repertório é essencial para que se possa elaborar uma posição sobre o trabalho que os professores desenvolvem na sala de aula. Poderá, também, contribuir para minimizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre a profissão docente, que têm o ensino como sua função precípua, as quais “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo (GAUTHIER *et al*, 2006, p.25).

Dessa forma, é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles podem fornecer pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico e como as suas necessidades formativas emergem nessa dinâmica. Cabe ressaltar, ainda, que é por meio dos saberes da docência que

os professores se identificam com a profissão. Com isso, importa ressaltar que a inserção profissional no magistério superior apresenta diferentes desafios nos quais parecem apontar para o significado do processo de formar professores, de valorizar seus saberes, o que exige um esforço pessoal e coletivo na superação dos obstáculos e problemas enfrentados pelos docentes ao assumirem a profissão (MELO TEIXEIRA, 2009).

A presente pesquisa foi realizada junto aos professores de um curso de bacharelado em Administração. O curso possui o total de doze docentes, sendo dez docentes em efetivo exercício, e dois afastados para qualificação. Portanto, o quadro de participantes do estudo foi de dez professores, bacharéis em Administração, sendo seis do gênero declarado feminino e quatro masculino, com idade entre 36 a 60 anos, com experiência na docência universitária acima de cinco anos, sendo possível alcançar os objetivos da pesquisa e responder à problemática anunciada.

O critério de escolha do curso de Administração vincula-se à sua existência na Instituição, pois é o mais antigo e já se encontrava consolidado na ocasião de implantação do REUNI⁴. Há que levar em consideração que, no histórico do campus que sedia o curso, não há registros quanto à realização de ações formativas e de desenvolvimento profissional no âmbito da universidade.

A participação dos professores na pesquisa foi de caráter voluntário, e ao configurou-se como fonte principal de construção do *corpus* dessa investigação como colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional, especificamente, no que se refere às necessidades formativas e desenvolvimento profissional.

A categorização e interpretação dos dados foi apoiada na análise de conteúdo, que se define como um conjunto de técnicas parciais, mas

⁴ Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

complementares que consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, conforme os pressupostos teóricos apresentados por Bardin (2009, p. 42).

O grupo de docentes participantes⁵ foi constituído por seis professoras e quatro professores, com idade entre 36 a 60 anos, todos com experiência profissional no magistério, anterior a entrada para a universidade.

Resultados e Discussão: Em foco as Necessidades Formativas dos Docentes

O interesse dos/as professores/as em relatar, discutir e refletir sobre os aspectos que se configuram como desafios da profissão docente no contexto da universidade instiga novas posturas frente ao cenário que se configura em nível superior. Diante disso, objetivando contribuir para redução das necessidades formativas dos professores universitários, avocamos que uma necessidade formativa pode ser, de acordo com Zabalza (1998, p. 62) “instituída pela discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”. Portanto, reafirmamos o entendimento de que os processos formativos demandam adesão e consentimento dos professores, caso contrário, não promovem mudanças, conforme indica Imbérnon (2011).

Com a finalidade de discutir sobre as necessidades formativas dos docentes bacharéis, apresentamos indagação concernente a quais as principais dificuldades enfrentadas na docência universitária. A partir das respostas apresentadas compreendemos a ênfase nos aspectos ressaltados pelos docentes relacionados, principalmente, à dimensão pedagógica. Ao elegerem a necessidade de entendimento sobre didática, metodologias de ensino e aprendizagem, demonstram atribuir importância à esses

⁵ A pesquisa pautou-se nas exigências éticas e para preservar a identidade dos docentes participantes foram escolhidos por eles nomes fictícios de escritores brasileiros.

conhecimentos essenciais à prática pedagógica. Destacamos nas contribuições dos/as professores as seguintes percepções:

“Entender sobre **didática, metodologias de ensino, conhecimentos pedagógicos.**” (P1).

“Uma maior **interação entre as propostas** apresentadas no curso.” (P4).

“Aprender **como avaliar** corretamente. Aprender **novas metodologias.** Aprender **didática.**” (P3).

“Entender melhor a sistemática de **avaliação do aprendizado** que considero não ser justa. Uma dinâmica ou dinâmicas de repasse do conteúdo que prenda mais a atenção dos alunos.” (P. 2).

“Necessidades conceituais acerca da **docência; profissionalidade docente; multi e interdisciplinaridade; metodologias e didática.**” (P8).

“Talvez tenha necessidade de **discutir tudo isso** que foi dito aqui **com outros professores constantemente.** A experiência de cada um poderia somar um pouco mais com a formação e experiência que já temos.” (P 10).

“Acredito que o PNL – **Programação Neuro Linguística ferramenta** importante para lidar com os sentimentos e somos a todo instante bombardeados de sentimentos desagradáveis. Além de **cursos** semestrais que foque a área de **formação.**” (P4).

“Conhecimento **didático e pedagógico; capacitação docente; métodos de avaliação.**” (P7).

“Necessidade de **cursos** de curta duração para **atualizar os conhecimentos.**” (P6).

“Contato com a vida **prática** das organizações. **Vivência** com o mercado.” (P1).

Os docentes apontam aspectos diretamente relacionados à formação didático-pedagógica, principalmente no que se refere à organização dos processos de ensino-aprendizagem, objeto da didática, considera uma área de conhecimento da pedagogia. Além disso, indicam a importância de interação com as propostas do curso, para princípios de organização curricular de multi e interdisciplinaridade, para a preparação neuropsicológica para melhor lidar com problemas emocionais e de outras dimensões. Há ênfase quanto à atualização dos conhecimentos da área de atuação e melhor vivência profissional com vistas a integrar teoria e prática na atuação docente.

Nessa ótica, nos ancoramos nas considerações de Brandão (1981) em que é demasiado intrincada a ação de pensar educação apenas como *educação*, pois emerge do educador a ânsia de compreender e explicá-la em suas multifaces. Portanto, cabe questionar qual o sentido da didática para o grupo de professores/as? Quando afirmam que desejam “aprender didática”, “entender didática” sob qual perspectiva estão se referindo? Os depoimentos indicam que, no imaginário dos docentes, a didática pode ser concebida em uma perspectiva ainda conservadora e instrumental, como um conjunto de regras que viabilizem ao professor “transmitir conteúdos”.

Assim, pensar a pedagogia universitária implica analisarmos conforme indica Isaía (2007; 2008), que se trata de um campo de aprendizagem da docência, impulsionadas e mobilizadas pelos propósitos de ser, saber e fazer, próprios ao magistério superior, estreitamente relacionados à realidade vivenciada pela ação docente e suas amplitudes.

Frente às necessidades apontadas inicialmente pelos docentes, comungamos com Benedito, Imbernón e Félez (2001, p. 3) ao indicarem que as necessidades formativas possuem caráter polissêmico, demandando exercício constante de reflexões dialéticas. Afirmam, ainda, que necessidade se refere ao conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores que atuam no magistério superior, podendo afirmar que possuem uma carência formativa que poderá lhes mobilizar para construir novos aprendizados profissionais, compreendidos como saberes docentes.

Saberes necessários ao exercício da docência

Os saberes da docência estão intrinsecamente relacionados à identidade docente, assim como ao desenvolvimento profissional, portanto, envolve, necessariamente, a compreensão sobre ser professor no ensino superior. Assim, propusemos uma pergunta sobre as aprendizagens construídas na caminhada da docência universitária, com a finalidade de apreendermos quais conhecimentos os/as docentes pesquisados/as

consideram mais relevantes para o exercício profissional da docência, assim como os espaços de sua produção.

Os registros feitos pelos/as docentes indicam o forte componente da aprendizagem da docência na “prática”, no dia a dia da profissão, a partir das experiências profissionais fora da docência, por meio de movimentos de ensaio e erro. Essas compreensões são apontadas nos registros a seguir obtidos per meio do grupo focal com os docentes participantes da pesquisa:

“Tenho aprendido na rotina das minhas atividades como docente, analisando as minhas ações profissionais de forma crítica. Considero de grande relevância os conhecimentos adquiridos na **atuação como administradora no mercado de trabalho em empresas**, antes de atuar como docente. É de grande relevância, ainda, **o compartilhamento das experiências enquanto docente com os colegas** que também atuam na área acadêmica, inclusive profissionais que atuam na área de educação. **O doutorado em educação** também está me permitindo uma visão mais ampla, diversificada e crítica sobre a educação.” (P1).

“Tenho aprendido com alguns colegas, com estudo e com o próprio exercício da profissão. Considero que os mais importantes são os **conhecimentos por mim adquiridos no exercício de várias funções nas empresas em que trabalhei**, os conceitos da Administração como ciência. Esses conhecimentos foram adquiridos em várias funções dentro da empresa e **também através de livros**.” (P3).

Os posicionamentos dos/as professores sobre os saberes necessários ao exercício da docência, nos ajudam a compreender a partir dos pressupostos de Guarnieri (2005), que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho. Todavia, essa articulação implica, *a priori*, pensar sob quais fundamentos se alicerça sua docência para que se possa transformá-la.

Segundo os depoimentos dos professores há interação entre os aspectos referentes a aprendizagem na rotina das atividades docentes, na atuação no mercado de trabalho em empresas, e através do compartilhamento das experiências enquanto docente com os colegas, Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005) citam Benedito(1995) e destacam que o professor

universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros. Diante dessas questões, são apresentadas ainda, as seguintes percepções dos/as professores:

“Aprendo a ser e melhorar enquanto professor **com o cotidiano da prática docente**. Acredito possuir conhecimentos acerca das metodologias e didática para atuação no ensino superior, os quais eu considero relevantes e necessários na atuação professoral. **Esses conhecimentos foram adquiridos com a prática e com aprendizados e leituras particulares sobre essa temática.**” (P4)

“Aprendi ser professora desde que fiz **o curso de formação pedagógica onde estudei as disciplinas Didática, Metodologia de Ensino e tive aulas práticas**. Os conhecimentos que possuo e acho importante na docência universitária, além dos descritos na alínea “a” foram adquiridos na **minha experiência profissional** quando tive a oportunidade de trabalhar com alunos desde o ensino fundamental até a pós-graduação”. (P7)

“Os conhecimentos foram adquiridos e construídos em um **processo na graduação**, no período em que **fui professora substituta**, no mestrado e doutorado.” (P1)

“**Sou formada** em curso técnico em pedagogia pela Escola Normal Francisco Correia.” (P6)

“Aprendo com **as vivências**, mas também **com cursos e atividades extra faculdade** que busco por iniciativa própria.” (P3)

“Fui funcionário do BNB S/A por vinte e nove anos e lá fiz **vários cursos**, principalmente, nas áreas financeiras, inclusive em Bolsa de Valores, que contribuíram muito com a sala de aula. Além disso, **ocupeí várias funções de gestão**, também no BNB, que contribuíram significativamente, como **experiência**, para a sala de aula”. (P9)

“**Na prática do dia a dia**. A didática e metodologia adequada.” (P5)

“**A experiência não pode ser ensinada, tem que ser vivida**. Lembro quando iniciei a atividade docente (1999) e faço uma retrospectiva...quantas mudanças! A cada semestre letivo, aprendemos algo mais, seja em conteúdo, avaliações, trabalhos, pesquisas, comportamentos e atitudes. **A experiência profissional numa empresa privada** durante 18 anos foi muito enriquecedora para o **conhecimento prático** como administradora e docente. Vivenciar o hiato entre a teoria e a realidade administrativa, no cenário empresarial e no mundo dos negócios, amplia o nosso conhecimento. Essa experiência é a contribuição real que levo aos alunos. Ao mesmo tempo, a maturidade nos leva a **conhecer outros saberes**: o

respeito, a convivência, a tolerância e a gratidão. Isso também faz parte do papel de um educador/professor”. (P4)

Em função de sua complexidade, ressaltamos que a experiência docente é importante, pois são esses saberes que dão certa segurança ao professor para organizar o trabalho pedagógico (MELO; SANTOS, 2010). No entanto, não são o bastante, pois a docência universitária exige um conjunto de saberes sistematizados, que ultrapassam a previsibilidade, logo, requer aprofundamento teórico sobre os conhecimentos profissionais da educação, da pedagogia, da didática. Portanto, a docência demanda formação contínua, que contribua para a construção de reflexões críticas, fundamentadas teoricamente sobre as múltiplas dimensões e aspectos que envolvem o ensino e aprendizagem. Portanto, na lógica de Pimenta (2005) o saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Esse tripé alicerça a capacidade investigativa sobre a própria prática docente, ou seja, a reflexão que gera a transformação dos seus “saberes-fazer docentes”.

Os saberes da experiência ocupam a centralidade no aprendizado da profissão docente, uma vez que se constituem a partir da interação de todos os outros saberes, em um movimento de ressignificação, que os submete às certezas originadas da prática e da vivência no contexto concreto da docência.

Segundo Tardif *et al* (1991) para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, pois é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. Contudo, o trabalho docente demanda complexidade dada sua importância da construção de conhecimentos profissionais que proporcionem ao docente desenvolver-se profissionalmente ao longo de sua carreira. Em síntese, a análise indica que os docentes bacharéis participantes da pesquisa, constroem seus saberes docentes a partir de várias fontes, dentre elas se destacam a experiência profissional na área de formação anterior ao ingresso na universidade e as vivências acadêmicas como estudantes. Além disso, foi recorrente a força do cotidiano da prática pedagógica como espaço

precípua do aprendizado da docência universitária, o que confirma a tese defendida por Melo (2018) de que a formação contínua poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente na medida em que parte dos problemas concretos que a prática impõe, considerando os contextos e circunstâncias em que a docência é exercida.

Mudanças na prática como professor universitário

Diante do alcance das proposições anteriores, demos continuidade aos questionamentos inerentes a atuação da docência universitária, inferindo sobre os caminhos que cada profissional pode buscar com vistas na melhoria de sua atuação. A questão posta versou sobre a melhoria da prática como professor:

“Preciso compreender mais sobre **o que envolve a educação em seus diversos aspectos, o ser docente** e ter melhores condições de trabalho.” (P2)

“Preciso **melhorar minha socialização** de conteúdo e práticas acadêmicas.” (P5)

“Preciso **aprender didática e metodologias de ensino.**” (P4)

“Procuro **repassar os conhecimentos adquiridos** no trabalho dentro de diversas empresas bem como de **teorias e conceitos adquiridos** no curso de Administração, procurando colocar esses ensinamentos dentro do contexto atual das organizações e do mercado em um mundo globalizado.” (P3)

“Necessito constantemente **analisar minha carreira docente**, observando e refletindo minha **formação continuada**, minha **prática docente** e minha formação contínua de modo particular e **coletivo** a fim de edificar com qualidade minha **professoralidade.**” (P5)

“Procuro **conhecer meus alunos**, ter uma **boa relação** com cada um, **incentiva-los** para o hábito da boa leitura e mostrar a importância de estudar sempre, renovando constantemente o **conhecimento.**” (P10)

“Preciso melhorar as **práticas de sala de aula**, podendo ser mais **inovadora.**” (P4)

“Devo aprender continuamente.... **Aprofundar o conhecimento** acerca da **atuação docente** e de todos os aspectos relacionados ao **processo ensino-aprendizagem**. Permitir que os alunos tenham a oportunidade de **construir conhecimentos**, estimulando-os a **pensar criticamente.**” (P6)

“Inicialmente fiz um **curso de especialização em Educação Superior** e posteriormente **adquiri conhecimentos práticos**, que permitiram melhorar a minha atuação na sala de

aula, além de ter ministrado aulas em vários cursos de especialização, em diversas áreas e consequentemente participados de vários grupos de pesquisa.” (P7)

“Preciso buscar o **autoconhecimento** enquanto professor, ter mais **intimidade com a disciplina, domínio do conteúdo.**” (P1)

Podemos compreender, a partir do que os professores expõem sobre a necessidade de aprimorar sua prática docente na educação superior, aspectos relacionados à inovação, a criar condições para que os estudantes tenham maior protagonismo nas aulas e para que desenvolvam o pensamento crítico, o que indica a preocupação com o fato de a relação pedagógica ser constantemente questionada, avaliada e reinventada. Diante das respostas ao questionamento, identificamos que os docentes apresentam a necessidade de melhorar aspectos relacionados à socialização de conhecimento, a obterem contribuições da didática e das metodologias de ensino e aprendizagem, além de evidenciarem preocupação com a formação contínua. Essa constatação é importante, pois, indica a predisposição desse grupo de docentes para o envolvimento em ações formativas que possam reverberar na melhoria de suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, concordamos com a visão de Costa (2011, p.28), que

[...] esse profissional seja detentor de um *corpus* de conhecimentos prévios sobre ensinar/aprender, para o enfrentamento de situações cotidianas, bem como para responder às demandas de seu empreendimento profissional em situações cada vez mais complexas [...].

Todavia, a consciência de sua condição como profissional docente na educação superior na contemporaneidade, marcada por mudanças constantes e velozes, ao tempo em que os processos formativos dos docentes envolvidos nem sempre conseguem atender às demandas formativas de seus alunos. Portanto, torna-se vital problematizar e construir debates sobre a própria formação e sobre as demandas da prática pedagógica. Assim, os contextos de formação de profissionais trazem como decorrência a necessidade de se construir uma profunda renovação no espaço da sala de aula e nas

metodologias de ensino universitário, “o que implica em novos desafios aos docentes em seu trabalho formativo” (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 22).

Diante da análise referente às percepções dos professores quanto a melhoria da prática docente, corroborados por Zabalza (2004), enfatizamos que o perfil ideal do professor universitário, em geral, remete à condição de pessoa com vastos conhecimentos em sua disciplina, e que sabe explicá-los com clareza e convicção aos seus alunos. Entretanto, outros aspectos devem ser considerados, pois “quem sabe, precisa aprender a ensinar”, conforme destaca Melo (2018, p. 104) o que significa, portanto, reconhecer a importância de processos formativos dialógicos, colaborativos e crítico-reflexivos que tenham as necessidades formativas dos docentes como estruturantes.

Conclusão

A pesquisa teve como principal objetivo analisar as necessidades formativas dos professores bacharéis que atuam em um curso de Administração de uma universidade federal da região Nordeste. Como objetivos específicos buscamos identificar e analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as na docência universitária; apreender quais conhecimentos os/as professores/as consideram mais relevantes para o exercício profissional da docência e, ainda, identificar as percepções dos/as professores/as sobre a melhoria da prática como professor e suas nuances, como fontes importantes para a compreensão das necessidades formativas dos professores.

O estudo viabilizou compreender que a docência universitária é uma profissão realizada, de certa forma, intuitiva, por meio de experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas pelos docentes. A própria legislação educacional brasileira é omissa quanto à exigência de formação sistematizada no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos para docentes universitários. Identificamos, assim, que existem necessidades formativas identificadas pelos próprios docentes, principalmente, no que se refere à organização dos processos de ensino-aprendizagem, especificamente saberes

didático-pedagógicos. Nesse sentido, reafirmamos que a profissão docente exige o domínio de conhecimentos profissionais específicos no campo da docência, nem sempre contemplados nos processos formativos. Todavia, docência e formação podem ser consideradas pares dialéticos e se constituem como processo social, histórico, político, filosófico e cultural.

O estudo evidencia que o contexto no qual emergem as necessidades formativas dos professores universitários deve ser considerado, para que sejam oportunizados processos de formação permanente que possam, de fato contribuir com a prática pedagógica. Nesse sentido, a formação docente, ao ser vinculada ao desenvolvimento profissional como processo permanente, poderá contribuir para a construção de uma cultura crítico-reflexiva institucional, em prol de uma ampliação da visão de mundo, de ser, de fazer, de sentir, de conviver dos/as docentes.

Assim, o desenvolvimento de uma visão crítico-reflexiva do professor, de seu trabalho, de si e do seu fazer, contribui para a formação profissional em sintonia com as perspectivas de transformações. Esse entendimento reafirma a importância de processos formativos que promovam, de fato, a profissionalização docente, podendo refletir no desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, do grupo.

As necessidades formativas estão relacionadas aos desafios da profissão docente, ao modo como os docentes se reinventam e como ressignificam seus saberes e atitudes profissionais. Portanto, as análises apresentam necessária atualização dos conhecimentos da área de atuação e melhor vivência profissional com vistas reconhecer a indissociabilidade teoria-prática. A análise indica os saberes da experiência como a centralidade no aprendizado da profissão docente; e ainda, a necessidade de aprimorar a prática docente na educação superior, além de aspectos relacionados à inovação, a criar condições para que os estudantes tenham maior protagonismo nas aulas e para que desenvolvam o pensamento crítico.

Com relação aos dilemas enfrentados pelos/as docentes, destacamos a importância de reconfiguração de docência universitária, com vistas à

apropriação de condições formativas que possibilitem desenvolvimento de um paradigma orientador da formação. Por fim, a pesquisa revela a importância de fortalecimento da pedagogia universitária, de modo a consolidar espaços e tempos de formação pautados nas necessidades formativas dos docentes, tendo em vista não somente o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis, mas, sobretudo o desenvolvimento humano.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70, LDA, 2009.

BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. La Formación Universitária a Debate. Barcelona, ES: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BENEDITO, V.; IMBERNÓN, F.; FÉLEZ, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 5, núm. 2, p. 75-102, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=837974>. Acesso 13 jul. 2017.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489 501, set/dez.2006.

BRANDÃO, C. R. *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, V. T. B. *Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior*. Tese (Doutorado). 2010. 292 f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.48.2010.tde-14062010-123952>.

CAMPOS, V. T; SILVA, F. A.; CICILLINI, G. A. Os sentidos dos silêncios na educação: representações sociais de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia. MG. ETD: *Educação Temática Digital*, v. 17, p. 442-462, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i2.8635725>.

COSTA, C. M. L. *A prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagens docentes*. Teresina: 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

CUNHA, M. I. *Trajectoria e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

CUNHA, M. I.; MOOG PINTO, M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n226, p. 571-591, set/dez.2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2013. 143p.

GUARNIERI, R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2011

ISAIA, S; BOLZAN, D. *Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior*. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ISAIA, S. M. A. *Aprendizagem docente: Sua compreensão a partir das narrativas de professores*. In C. Traversini, E. Eggert & I. Bonin, Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Práticas e didáticas (pp. 618-635). Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

MARCELO GARCIA, C. *Políticas de inserción a ladocencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. In: Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros em la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”. Colombia, Bogotá, 2006.

Disponível em:

<[http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas de insercion a la docencia del eslabon perdi do al puente para el desarrollo profesional docente garcia c m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdi_do_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)>.

Acesso em: 20 set, 2018.

- MELO, G. F. *Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854442481.0>.
- MELO, G. F. *Pedagogia Universitária: de ações fragmentadas à construção do desenvolvimento profissional de professores*. In: Anais. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba/PR. p. 17706-17719, 2017.
- MELO, G. F. *Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia*, 2007.
- MELO, G. F.; SANTOS, P. P. dos. *DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes*. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010.
- MELO TEIXEIRA, G. F. *Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes*. Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29- 37, janeiro/abril 2009.
- MURILLO, P. et al. *Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios*. In: *Revista Fuentes*, v. 6, p. 1-22. Universidade de Sevilla, 2005.
- NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PACHANE, G. G. *A importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp*. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M.I. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, J. M. *O pensamento do fim do século*. Porto Alegre: L&PM, 1993.

TANCREDI, R. PUCCINELLI, M. S. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elemento de uma reflexão*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Coleção UAB-UFSCar. 62 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VEIGA, I. P. A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção, *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442977>.

ZABALZA, M. A. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA, 1998.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em abril de 2020.

Aprovado em janeiro de 2021.