

EXPERIÊNCIAS COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

EXPERIENCES WITH TEACHER EDUCATION: THE CHALLENGES OF UNIVERSITY PEDAGOGY

Rosária Helena Ruiz Nakashima **1**
Ianed da Luz Sousa **2**

Resumo: Em busca de apresentar algumas contribuições para formação continuada de professores na docência universitária, destacamos uma experiência da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, entre os anos 2017 e 2020. Este estudo ancora-se, metodologicamente, na análise qualitativa, a partir de pesquisa documental alinhada ao relato e à análise de dados produzidos durante vivências formativas, por meio de questionários e registros de observação. Considerando a literatura analisada e a experiência apresentada, os resultados apontaram para a necessidade de uma política institucional permanente para o tema; de compreensão da docência universitária como profissão; e de criação espaços de interação, considerando as experiências docentes já construídas e os desafios da profissão. Conclui-se que as mudanças ocorridas na sociedade e nas universidades criaram um ambiente próspero para mudanças na pedagogia universitária.

Palavras-chave: Formação Docente. Pedagogia Universitária. Universidade Federal do Tocantins.

Abstract: To present some contributions for teacher's continuous education in university teaching, we highlight an experience from the Federal University of Tocantins, Campus de Araguaína, between the years 2017 and 2020. This study is anchored, methodologically, in qualitative analysis, from documentary research aligned with the report and analysis of data produced during training experiences, through questionnaires and observation records. Considering the analyzed literature and the experience presented, the results pointed to the need for a permanent institutional policy for the theme; understanding university teaching as a profession; and creating spaces for interaction, considering the teaching experiences already built and the challenges of the profession. It is concluded that the changes that occurred in society and universities created a prosperous environment for changes in university pedagogy.

Keywords: Teacher Education. University Pedagogy. Federal University of Tocantins.

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). **1**
Professora Adjunta do curso de Licenciatura em História. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1260810466635374>.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7798-6363>. E-mail: rosaria@uft.edu.br

Mestra em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína - Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4319624910517446>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7262-0696>.
E-mail: ianed@uft.edu.br **2**

Introdução

A Física Clássica reconhece quatro dimensões da natureza: três do espaço e uma do tempo. Tempo histórico; tempos pós-modernos; tempos de crise; tempos de pandemia; tempo de mudanças; tempo de aprender, de ensinar, de se formar... O tempo é uma categoria fundamental nas relações humanas, suas marcas nos avisam quando estamos adiantados, no prazo ou atrasados; se é presente, passado ou futuro; se algo está na moda ou em processo de obsolescência. Logo, a universidade também se preocupa com o tempo e seus desdobramentos, imbuída de formar sujeitos para o futuro, em suas dimensões técnico-profissionais, humanas, sociais e políticas.

A pandemia de COVID-19 também nos convidou a pensar muito sobre o tempo, além de estar sendo uma tragédia sem precedentes, expondo graus de incerteza nos âmbitos econômicos, sanitários, políticos, sociais e educacionais. Esse cenário agravou a necessidade de mudanças didático-pedagógicas que já interpelavam a universidade e, portanto, forjam a urgência de se refletir e de agir na formação de professores que atuam na formação dessas novas gerações.

O presente artigo elenca algumas contribuições para o debate sobre a formação continuada docente, dialogando com o conceito de pedagogia universitária, a partir da apresentação de experiências formativas promovidas no Programa de Formação Continuada (Profor) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), entre os anos de 2017 e 2020.

O Profor foi instituído na universidade a partir de 2014 como programa institucional, “com o objetivo de torná-lo parte integrante da política educacional da instituição, bem como uma atividade acadêmica voltada para a progressão na carreira docente” (UFT, 2020). Assim, este trabalho lança luz às formações que aconteceram no campus de Araguaína, a partir da análise documental dos registros de respostas docentes em questionários de avaliação aplicados durante as experiências pedagógicas.

Torres (2014) mostrou que o termo “pedagogia universitária” é polissêmico e que muitos autores têm procurado defini-lo como um campo de conhecimento. Na acepção deste artigo, compreendemos a pedagogia universitária a partir de Cunha (2006, p. 351):

[...] Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

Compreendemos a universidade pública como uma instituição social, pautada pelo diálogo, no sentido freireano, entre sua comunidade interna e externa, ou seja,

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 64).

Acreditamos que por meio do diálogo, a universidade se torna ciente das transformações que a sociedade vem vivenciado e, portanto, repensa suas práticas; comprometendo-se com a inclusão social pela educação.

Boaventura Sousa Santos (2011, 2018, 2019) vem evidenciando os desafios que essa instituição enfrenta e a necessidade de se fazer um trabalho contextualizado, considerando-o fundamental para sua própria sobrevivência e autonomia universitária. Morin (2000 *apud* ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 15),

[...] a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la [ao mesmo tempo em que] gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança.

Compreendemos a complexidade que envolve abordar qualquer tema relativo à universidade, contudo, sem deixar de reconhecer a importância dos demais aspectos, neste texto, centramos nossa análise no âmbito da formação para a docência universitária. Assim, consideramos que as mudanças necessárias nessa instituição secular, passa também pela necessidade de se repensar a prática do docente na educação superior, isto é, o seu fazer pedagógico como parte integrante de saberes necessários a profissão.

Para Masetto (2003), um dos grandes desafios é que há em nossas universidades um “corpo docente altamente capacitado do ponto de vista profissional, com Mestrado e Doutorado em sua área de conhecimento, mas nem sempre com competência na área pedagógica”. Em outras palavras, na concepção de educação de muitos docentes, há uma hierarquia de saberes, na qual prevalece o domínio e a atualização de conteúdos específicos ministrados.

Porém, há muitas angústias e enfrentamentos da docência em relação às teorias e práticas que concernem o trabalho do professor no ensino superior. Gatti (2016) ressalta que dentre as fragilidades da docência universitária está a “falta de formação didática adequada dos que atuam na educação superior” (p.144). Esse fenômeno é facilmente observado em nossas universidades e, nesta pesquisa, dentre os participantes das vivências formativas, em relação à graduação, o percentual de docentes bacharéis é superior em relação aos licenciados. Almeida e Pimenta (2014, p.11) lembram que a literatura que discute o tema aponta que:

[...] a característica que identifica o professor do ensino superior como aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar, o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições nem mesmo no âmbito das políticas educacionais.

Masetto (2018) destaca que as mudanças ocorridas na sociedade vêm exigindo alterações do paradigma universitário, ou seja, “mudanças em cursos de graduação; formação de professores em currículos inovadores; e inovação da prática pedagógica universitária com significado” (p.14). Nesse ambiente de transformações necessárias à profissão docente, a experiência com o Profor-UFT, buscou discutir temas relevantes para a vida universitária. Logo, durante esses três anos, nas formações continuadas, objetos deste artigo, foram trabalhados os seguintes eixos temáticos:

- a) contextos sociais, culturais e econômicos dos estudantes dos cursos de graduação;
- b) reflexões críticas do docente sobre sua prática pedagógica, buscando caminhos para a construção de aprendizagens significativas;
- c) concepções de educação;
- d) indissociabilidade teoria e prática na ação docente;
- e) metodologias participativas; e
- f) práticas de avaliação da aprendizagem.

No intuito de contribuir com o debate sobre a formação de professores para a docência

universitária, buscamos apontar trilhas e reflexões, a partir da experiência do Profor-UFT, em Araguaína. Em um mundo com mudanças cada vez mais rápidas, é urgente que a universidade e seus dirigentes, docentes, estudantes e técnicos-administrativos – sem perder de vista o contexto sociocultural e econômico – realizem as mudanças adequadas, a partir de caminhos pedagógicos, democráticos, inclusivos, dialógicos e solidários.

Caminhos metodológicos

O presente estudo, de natureza qualitativa, buscou relatar e analisar os dados coletados em pesquisa documental e observações das autoras em encontros de formação continuada de professores universitários, ocorridos na UFT, Câmpus de Araguaína, entre os anos de 2017 e fevereiro de 2020. A metodologia que orientou o planejamento e o desenvolvimento das formações foi baseada na visão de Tardif sobre os saberes da experiência docente:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. (TARDIF, 2014, p. 54).

Durante as formações, também denominadas vivências pedagógicas, partimos das experiências já construídas por esses professores, buscando aproximar os saberes experienciais dos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, sendo que os três últimos são considerados por Tardif (2014, p. 40) em “posição exterioridade em relação à prática docente”, pois

[...] aparecem como produtos que já es encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. (TARDIF, 2014, p. 40-41).

Em concordância com essa visão, Candau (1999) já defende, há tempo, uma concepção de formação continuada que considere o conhecimento como um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, em práticas pedagógicas cotidianas reflexivas e críticas. Isso significa conceber a articulação teoria e prática entre os professores em atuação, ou seja, aqueles que produzem, socializam e continuamente atualizando os conhecimentos pedagógicos de conteúdo (SHULMAN, 1986).

Apesar de Candau (1999) ter realizado a reflexão a seguir, pensando na formação continuada de professores da educação básica, concordamos que as três teses, por ela apontadas, foram seguidas como princípios para o desenvolvimento das formações analisadas neste artigo. Em outras palavras, apoiadas em Candau (1999), consideramos que, na pedagogia universitária, a formação continuada deve se basear: a) na própria universidade como *lócus* principal da formação; b) na valorização do saber docente, conforme as discussões de Tardif (2014); e c) no ciclo de vida dos professores, ou seja:

[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situado em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes (...). (CANDAU, 1999, p. 56).

Como mencionado, a pesquisa documental incluiu os formulários aplicados durante todos os encontros, que poderiam ser respondidos anonimamente pelos participantes. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4), a pesquisa documental “é um procedimento que se

utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Ainda nesse sentido, os autores argumentam que “apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação” (p. 13).

Os convites para as formações foram abertos a todos os docentes do campus, por interesse e adesão espontânea à proposta. Entre os participantes das formações havia docentes ingressantes na carreira e outros com mais de dez anos de experiência na docência universitária. No primeiro momento dos encontros foram realizadas aulas expositivo-dialogadas, priorizando os saberes prévios e as experiências dos participantes sobre as questões pedagógicas. Nos encontros seguintes foram realizadas rodas de conversa, para que os docentes pudessem partilhar suas experiências didático-pedagógicas e vivenciamos na prática algumas metodologias participativas (ARAUJO, 2017), a partir do conteúdo de textos, relacionados à Didática, previamente encaminhados para a leitura dos participantes. Sobre o conceito de “metodologias participativas”, Araujo (2017, n. p) esclarece que

[...] Tal metodologia envolve quatro termos-chave, sinonimicamente próximos, para a sua compreensão: 1ª *Participação* advém de *participātiō*, *participātiōnis*, e significa partilhamento, partilha, qualidade de ter parte ou de fazer coisas em conjunto, de ser companheiro, de ser parceiro, aliado; sua raiz advém de *pars*, *partis*, que denota parte, quinhão, porção etc.; 2ª *Compartilhamento* significa compartilhar com, partilhar com. Tem uma raiz comum ao termo participação, *pars*, *partis*, o que acaba por ligá-la estreitamente ao sinônimo de participação; 3ª *Colaboração* também é uma denominação corrente no campo pedagógico. *Collabōrāre* significa trabalhar de comum acordo, trabalhar com uma ou mais pessoas numa obra; cooperar, ajudar, auxiliar, contribuir para a realização de algo, participar. Sua raiz advém de *labor*, *labōris*, que significa trabalho, esforço, labor, prefixado pela preposição *cum* (com); e 4ª *Cooperação* também deriva do latim, *cooperātiō*, *cooperātiōnis*, que é sinônimo de auxílio, colaboração, atuação juntamente com outros para um mesmo fim, contribuição com o trabalho, com o esforço; sua derivação está ligada ao termo latino, *opus*, *operis* (que significa obra, trabalho); é também prefixado pela preposição *cum* (com). (...) O significado desses quatro termos acarreta ações que logrem objetivos (por exemplo, de uma dada disciplina, de um curso ou mesmo de uma aula) (...).

Maseto (2018) concorda que essas metodologias têm maior efetividade, pois propiciam a reconstrução da identidade docente, consideram os saberes dos docentes, além de fugirem da perspectiva tecnicista de cursos e palestras, muitas vezes descontextualizados em relação à realidade de docentes e discentes. Logo, Paulo Freire nos ensina que a educação é acima de tudo “comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2017a, p. 89).

Maseto (2018, p. 83) lembra ainda que “nesse processo de formação continuada e em serviço, o professor tem a oportunidade de assumir novas posturas e novo agir”.

De todo o material produzido nos encontros, tais como: as respostas dos questionários, os registros das autoras e as observações, vamos apresentar algumas das contribuições identificadas sobre a formação continuada docente na educação superior, a partir da experiência do Profor.

Do conhecimento de conteúdo para uma visão mais ampliada da docência universitária

Roberto Leher (2020), em um ciclo de debates virtual, organizado pela Universidade de Brasília (UnB), sobre o futuro da universidade em tempos de pandemia, caracterizou as universidades como instituições muito importantes, pela capacidade de formação humana e produção de conhecimento original. Além disso, ele destacou que escolas e universidades públicas são lugares que cultivam, que acalentam valores humanos da solidariedade, equidade, esperança, na expectativa da transformação do tempo histórico do país.

Nesse sentido, compreendendo a universidade como um complexo campo de atores e saberes, bem como sua potencialidade para mudar qualitativamente uma nação, em um momento desafiador para essa instituição, propusemos a experiência apresentada neste trabalho. A demanda por formação para a docência universitária vem crescendo significativamente, uma vez que se tornam mais claros os desafios de uma educação contextualizada e que apenas o conhecimento específico do conteúdo lecionado não é mais suficiente para o trabalho em sala de aula.

De acordo com Nakashima (2014), as investigações sobre os conhecimentos mobilizados quando os professores ensinam têm sido objeto de interesse em diferentes estudos na educação (MIZUKAMI, 2004). Lee S. Shulman, professor emérito da *Stanford University*, é uma referência para a compreensão do pensamento docente e da tipologia de conhecimento envolvida na fundamentação das ações didáticas. Em suas investigações, Shulman analisou cinco programas de pesquisa e seus respectivos paradigmas, indicando suas contribuições e limitações para a construção de um corpo sólido de conhecimentos sobre processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Os programas de pesquisa identificados pelo autor foram: as pesquisas *Process-Product* (correlação do desempenho docente e as habilidades subsequentes adquiridas pelos estudantes); o programa *Academic Learning Time* (vínculo do desempenho docente com o tempo de aprendizagem dos estudantes); o programa *Students Mediation* (investigação do conhecimento dos estudantes, tendo vista a intervenção dos docentes); o *Classroom Ecology* (estudo das influências reflexivas e dos sentidos que os docentes e estudantes dão às suas ações e ao ensino propriamente dito) e o programa *Teacher Cognition* (análise dos pensamentos dos docentes em relação às suas ações para ensinar) (BORGES, 2001).

Shulman (1986) afirmou que essas pesquisas ignoraram um aspecto central da vida em sala de aula: o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionavam.

[...] Ninguém perguntou como o conteúdo específico era transformado a partir do conhecimento que o professor tinha sobre o conteúdo de ensino. Tampouco se perguntaram como as formulações particulares do conteúdo se relacionavam com aquilo que os estudantes passavam a saber ou interpretavam de forma equivocada (...). (SHULMAN, 1986, p. 6, *tradução nossa*).

A mudança de foco das pesquisas sobre “o que ensinar” (conhecimento de conteúdo) para o “como ensinar” (conhecimento pedagógico) foi denominado por Shulman (1986) como “paradigma perdido”, que se refere à divisão entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico. Na década de 1980 foi desenvolvido um novo programa de pesquisa “*Knowledge Growth in a Teaching*”, realizado em Stanford, que estabeleceu os fundamentos para uma reforma da educação e ênfase na compreensão, transformação e reflexão sobre o ensino com o objetivo de recuperar esse “paradigma perdido”.

Shulman acompanhou professores recém-formados para investigar o que eles sabiam sobre os conteúdos de ensino; onde e quando adquiriam os conteúdos; como e porque se transformavam no período de formação e como eram utilizados na sala de aula. Seu enfoque foi conhecer como se dava a alteração dos conhecimentos de um indivíduo que passa da condição de estudante para a de professor, aproximando-se de uma visão mais compreensiva da

Didática.

Pesquisadores dessa área, como André (2018); Almeida e Pimenta (2014); Cunha (2006, 2016); Gatti (2016); Maseto (2003, 2009 e 2018), Zabalza (2004) entre outros, vem demonstrando a necessidade de compreender que o trabalho do docente universitário vai além de conhecer boas práticas de pesquisa acadêmica, bem como a urgência em superar esse modelo. Sob esse prisma, Leher (2020) destaca que a expectativa é que a universidade continue trazendo luz para ver um futuro com atrevimento, para formar os estudantes diante das incertezas e novas problemáticas sociais e, ao mesmo tempo seja solidária como o projeto de vida dos nossos estudantes.

As últimas mudanças ocorridas no interior das universidades públicas, tais como: a expansão do ensino superior; a democratização do acesso às universidades públicas; e a política de cotas étnicas e raciais ampliaram significativamente a entrada das camadas populares nas universidades. Coulon (2008, p. 31) lembra que “[...] o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela”. O autor ressalta que “se a democratização do acesso ao ensino superior é incontestável, não se pode dizer o mesmo sobre a democratização do acesso ao saber, marcado, ao contrário, pela desigualdade” (COULON, 2017, p. 1239).

Nesse sentido, os desafios também estão colocados para os docentes, uma vez que muitos ingressam na carreira universitária depois de diplomar-se em cursos *stricto sensu*, com formação, prioritariamente para a pesquisa acadêmica. Zabalza (2004, p. 107) adverte-nos que a dimensão profissional da docência universitária é conflitante, pois, “[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como ‘professor’ de...)”. O autor defende que a docência universitária, como atividade pedagógica profissional, portanto, carece de formação para tal.

Coulon (2008, p. 27) reforça que é inadmissível acreditar que os docentes da educação superior “[...] sejam os únicos profissionais a não receber formação [didático-pedagógica], nem inicial, nem continuada”. Complementarmente, Gatti (2016, p. 141) denuncia que entre as fragilidades da docência universitária está,

[...] justamente na falta de formação didática adequada dos que atuam na educação superior e têm que atuar nas graduações com jovens ainda em desenvolvimento, o que exige saber fazer escolhas de material de ensino e de linguagens adequadas para se comunicar com as novas gerações sem perder o rigor dos conteúdos necessários a essa formação.

Nesse sentido, a partir da pedagogia universitária nos desafiamos a pensar em mudanças necessárias no ensino superior, alterando práticas didáticas e culturais dessas instituições, em concordância com os apontamentos de Almeida e Pimenta (2014, p. 9-10):

[...] entendemos que é preciso criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação: que considere o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos

(ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão); e que crie uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação.

Ao analisarmos os dados produzidos a partir do Profor-UFT, observamos que eles corroboram com as pesquisas sobre o tema no país, mas, ao mesmo tempo, percebemos um ambiente muito propício para mudanças, pois em tempos tão desafiadores para a educação, os docentes universitários também são sujeitos que estão em busca de caminhos que os profissionalizem pedagogicamente.

A experiência em pedagogia universitária na UFT: conhecendo o *lócus* da pesquisa e alguns resultados

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) está entre as cinco instituições públicas localizadas no estado e, em 2020, tinha 14.232 acadêmicos matriculados nos sete *campi* (Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis)¹, de acordo com relatório institucional.

No planejamento estratégico de 2014 a 2022, a UFT definiu a missão de: “Formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal” (PDI-UFT, p. 15). Além disso, expressou os seguintes valores: “Respeito à vida e a diversidade; transparência; comprometimento com a qualidade; criatividade e inovação; responsabilidade social e equidade” (p. 16). O Tocantins é o mais novo estado da federação brasileira, está localizado na região norte do Brasil, criado com a promulgação da Constituição de outubro de 1988, de acordo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população de 1.383.445 pessoas, com população estimada para 2020 de 1.590.248 pessoas.

Essa breve apresentação do estado do Tocantins e da UFT tem o propósito de reforçar que se trata de uma universidade localizada na região Norte do Brasil e a defesa de que nossos docentes reconheçam essas características para maior efetivação de seu trabalho.

Ao considerarmos o papel fundamental da formação continuada de docentes e as peculiaridades acadêmicas do Campus de Araguaína, estávamos cientes de que mudanças didático-pedagógicas não dependiam apenas de nossas disposições e vontades, mas ensejávamos contribuir de alguma forma a partir de nossas experiências profissionais. Assim, em 2017, realizamos a primeira formação, de 30 horas, para uma turma de 30 docentes do campus, e propusemos a discussão sobre metodologias participativas no ensino superior. Em seguida, as coordenações dos cursos de Zootecnia e de Medicina Veterinária solicitaram a abertura de uma nova turma dessa mesma formação.

Nóvoa (1991) destaca que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”. Esse ideário foi um dos princípios seguidos durante os encontros de formação continuada, criando oportunidades para que os docentes pudessem construir e fortalecer seu pensamento autônomo, em um espaço de diálogo, de autoformação participativa e de socialização de saberes. Nos relatos a seguir, isso é destacado pelos docentes:

Muito importante o que falamos. Todos falam as suas experiências e crescemos muito com essas vivências. E isso refletirá no crescimento de nossos alunos. (Docente 7)

¹ A partir 2019 foi criada a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), pela Lei 13.856 de 8 de julho de 2019, com o desmembramento dos campi de Araguaína e Tocantinópolis, ainda em processo de transição e implantação.

São válidos esses momentos de busca por novas metodologias de avaliação e troca de experiência, vivências com colegas de diferentes áreas. (Docente 8)

Como eu sou das Agrárias, tive muita dificuldade com os textos pedagógicos, é uma linguagem que considere difícil. Então, foi bom ver que outros colegas de outras áreas que também tiveram dificuldades, não foi só eu. E melhor ainda aprender nas rodas de conversa com outros colegas que já são dessa área e foram tornando aquelas ideias mais claras. (Docente 60)

Gostei muito do curso do Profor e aos poucos gostaria de ir implementando algumas coisas e minhas aulas, aonde for possível. (Docente 13)

Em 2018, como demanda originada dos espaços formativos de 2017, organizamos uma oficina de 8 horas, para mais de 120 docentes, com a presença do professor Cipriano Carlos Luckesi com o tema: “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior”. Os *feedbacks* dos docentes foram bastante positivos, conforme relatos a seguir:

Fiz uns destaques do que achei bem interessante: o fato de que o professor é avaliador e gestor, ou seja, ele ensina, acompanha, avalia e depois precisa tomar uma decisão do que fazer com os resultados. A necessidade de no ensino e na avaliação focar na aprendizagem necessária, nos conteúdos essenciais. Outro ponto foi a ideia de algoritmo de aprendizagem: Um neurônio se conecta ao outro e pelo exercício constante, torna-se um “algoritmo de aprendizagem”. Por isso temos que compreender o ponto de partida do aluno e planejar as aulas para que ele avance em relação ao que já sabe. (Docente 15)

Gostei muito da introdução da palestra quando ele falou sobre ter ou não exclusão social via universidade é uma decisão nossa e da gestão. E a avaliação é um ponto crítico sobre isso. Luckesi enfatizou os passos da organização dos instrumentos de avaliação e ao planejá-lo, o professor precisa ter clareza de qual é seu objeto de estudo, selecionando os conteúdos e habilidades que foram trabalhados efetivamente trabalhados na sala de aula. (Docente 33)

O que me chamou a atenção foi algo bem simples, mas que não fazia: definir quais serão os critérios para eu avaliar as respostas dos alunos. Eles precisam saber disso para entenderem como serão avaliados. Luckesi falou sobre esse cuidado para não ficar algo subjetivo. Se a pergunta vale 4 pontos, tem que haver o parâmetro de qualidade sobre a aprendizagem que preciso que o meu aluno apresente. (Docente 71)

As palestras me fizeram pensar sobre avaliação e seu processo. Gostei da síntese que ele trouxe sobre ensino, aprendizagem e avaliação que inclui a exposição do conteúdo; a assimilação pelo aluno através da compreensão e exercitação; depois a aplicação daquilo que foi aprendido em outras situações e a síntese que mostra se o aluno se apropriou do conhecimento. (Docente 37).

Luckesi fez uma abordagem bastante didática sobre a avaliação, defendendo que ela dever ser “parceira” do professor no sucesso da aprendizagem dos alunos, contemplando os docentes dos diferentes cursos do Campus de Araguaína. Ele destacou que a epistemologia da avaliação e seus passos metodológicos são os mesmos, o que muda é o objeto da avaliação, que vai variar de acordo com cada área do conhecimento. Segundo o autor,

[...] Uma investigação avaliativa exige do avaliador cuidados com três passos metodológicos: (1) elaboração de um projeto de investigação; (2) produção de uma consistente descritiva do objeto da investigação; (3) revelação da qualidade da realidade investigada, através da comparação da realidade descrita com os parâmetros de qualidade assumidos como válidos. Caso a realidade descrita preencha as variáveis do critério de qualidade, assumido como positivo, ela será qualificada como satisfatória; caso não preencha essas variáveis, será considerada como insatisfatória. (LUCKESI, 2018, p. 55).

Portanto, Luckesi (2018) destaca que o professor deve definir com precisão quais conteúdos serão trabalhados nas aulas e sua abrangência, ou seja, só se pode avaliar aquilo que foi ensinado, de fato. Por isso, o resultado da avaliação é um importante indicador que anuncia o nível de satisfação ou não da ação de ensino e de aprendizagem.

Outro aspecto detalhado por Luckesi (2018) foi a necessidade de observar algumas características fundamentais a todo e qualquer instrumento de avaliação, que será utilizado como “recurso de coleta de dados” (p. 144) sobre a realidade de aprendizagem dos estudantes, a saber: sistematicidade do conteúdo abordado; linguagem compreensível; compatibilidade entre ensinado e aprendido; e precisão, ou seja, tanto para o elaborador da pergunta ou tarefa, quanto para o estudante, que vai respondê-la não pode “ocorrer margem de dúvida sobre aquilo que está sendo solicitado ou orientado a realizar” (p. 150).

Em agosto de 2019, organizamos uma vivência de 4 horas que contou com aproximadamente 40 participantes, sobre os seguintes temas: Por que metodologias participativas no ensino superior? vivência de aprendizagem baseada em processos grupais; e procedimentos socializantes de ensino e de aprendizagem: resolvendo exercícios em classe e em grupo, mapas conceituais, sala de aula invertida e painel integrado. Nessa ocasião corroboramos a ideia de que é mais interessante os encontros com diferentes áreas do conhecimento, ou seja, integrar docentes de cursos diferentes oportunizou maior integração; ampliação do campo de experiências; e reconhecimento de que os desafios são da docência e não apenas de áreas específicas do conhecimento. Nessa experiência, observamos também as potencialidades da colaboração e de aprendizagem entre docentes mais experientes com os iniciantes no magistério superior. Alguns registros dos docentes destacaram a relevância desses momentos de formação em serviço, conforme as narrativas a seguir:

Essas formações deveriam ser obrigatórias para todos os docentes, porque aprendemos muitas coisas que não sabíamos, por não ter estudado Pedagogia. Eu sou da área de Agrárias e nunca tinha tido essa oportunidade de discutir essas questões do ensino. (Docente 44).

Eu já até comprei livros sobre metodologias ativas, mas é diferente quando você tem essa parte prática, vendo como funciona um painel integrado. (Docente 68)

Eu fiz Medicina Veterinária e desde a graduação eu acho interessante as discussões de Ciências Humanas, mas isso sempre foi algo distante, são áreas que não se conversam. Eu já até pensei em fazer Licenciatura em Biologia aqui na

UFT para me aproximar mais dessas discussões pedagógicas.
(Docente 22)

Eu já participei da primeira e gostei de poder ter esses momentos para pensar na minha prática. É diferente ter esse momento em que você percebe que todos estamos no mesmo barco! As dificuldades são bem parecidas na Letras, Geografia, Zootecnia... Temos muito o que aprender uns com os outros. (Docente 64)

Eu tenho mais de 15 anos de sala de aula, no Ensino Superior, já vivi muitas coisas, muitas experiências. No último curso, eu conheci uma professora que está no início da carreira como docente universitária e estamos trocando ideias, eu socializo algumas das minhas práticas. É muito bom ajudar quem está começando. (Docente 59)

Depois dessa formação eu já apliquei em uma turma o grupo de observação e de verbalização (GO e GV) e o grupo tutorial. Amei o resultado. Continuarei nesta linha. Foi um sucesso! Usei o mesmo texto sobre o bom professor. Se vocês tiverem mais textos para disponibilizar que achem importante para as licenciaturas, ficaria feliz em recebê-los. Infelizmente não conheço praticamente nenhum autor nesta área. Estou começando a me interessar e aprender. (Docente 36).

Essas narrativas nos remetem às três teses defendidas por Candau (1999), mencionadas anteriormente. Observamos que como os saberes da experiência são importantes nesse processo de formação continuada e a relevância de partilhá-los entre colegas que estão em diferentes momentos da carreira no magistério superior.

Além disso, Nóvoa (2009, p. 2) aponta que nesses tempos de incertezas e perplexidades, no âmbito da formação de professores, “há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”. Nesse sentido, o autor defende que “a formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (p. 5).

Baseando-se nesse princípio de Nóvoa (2009) de se planejar a “formação de professores construída dentro da profissão”, em fevereiro de 2020, antes da declaração da pandemia decorrente da COVID-19, pela Organização Mundial de Saúde, e da suspensão das atividades presenciais em todo país, realizamos o último encontro presencial, que contou com 43 participantes. Estiveram envolvidos os cursos de: Letras, Química, Física, Matemática Geografia, História, Medicina, Medicina Veterinária, Zootecnia, incluindo iniciantes na carreira e servidores do magistério superior com mais de 15 anos de experiência.

Nessa formação de 45 horas, com atividades presenciais e a distância, a maioria dos docentes já havia participado de outros momentos formativos, assim, conseguimos avançar em alguns temas. O que mais apareceu nos relatos dos docentes foi a necessidade mais espaços dessa natureza, com oportunidades para construir caminhos pedagógicos a partir da interação com os colegas de diferentes áreas e momentos como acolhimento das angústias e dificuldades da profissão. André (*et al.*, 2018, p. 69) lembra que “não existe uma política pública nesta área, nem um processo sistemático de acompanhamento, apenas iniciativas isoladas de algumas Instituições de Educação Superior (IES)”.

Após retomarmos as leituras dos registros e dos relatos colhidos durante essas vivências formativas, podemos observar mudanças na postura dos docentes:

As formações pedagógicas que participei na UFT mudaram totalmente minha prática na docência. Me mostrou uma visão de ensinar que não conhecia e me despertou para novas formas de didáticas que não imaginava ser tão interessantes e revolucionárias na formação do aluno de graduação. (Docente 4)

Utilizei a metodologia “Painel integrado” na aula do mestrado e foi uma ótima experiência. E, claro, só foi possível porque tive a oportunidade de participar do minicurso ministrado em Julho 2019! Estou com pé no século 21! MUITÍSSIMO obrigada. (Docente 41)

Foi tudo maravilhoso, vocês conseguiram despertar muitas coisas em mim para melhor, como a maneira de se portar na sala, a Didática, o lado do aluno e do docente. Despertaram que posso fazer coisas além do que eu acreditava. (Docente 5)

As aulas tornaram mais dinâmicas, prazerosas e interessante, pois minha disciplina é base para o curso de Medicina Veterinária. (Docente 55)

Passei a definir melhor o objetivo de investigação, explicitá-lo, para conhecer melhor os alunos em todos os seus aspectos: culturais, econômicos, sociais e etc. (Docente 39)

Adequar a metodologia ao objetivo de ensino foi um ponto muito ressaltado nas vivências e, dentre as narrativas docentes, destacamos: “Foi importante perceber que temos que entender melhor como pensa e o que esperam os alunos de hoje. Ampliei minhas metodologias de ensinagem, ferramentas didáticas”. (Docente 2). “Concluí que não é a quantidade de conteúdo e sim enfatizar os mais relevantes, e explicar como esses currículos irão influenciar no futuro do aluno” (Docente 3). Para Masetto (2018, p.150) é preciso ter claro que,

Não será uma única metodologia – por mais interessante, dinâmica e atual que seja – que sozinha possa responder pela formação profissional. [...] Um instrumento eficiente é aquele que, conhecido e usado segundo suas características e nas condições exigidas, permite que o objetivo seja alcançado.

Nesta última formação, foi muito satisfatório ouvir de professores experientes, com mais de 15 anos de magistério, sobre a satisfação de estar neste espaço de formação, aprendendo coisas novas, repensando sobre sua prática e socializando seus saberes da experiência com outros colegas. Os ensinamentos de Freire nos lembram que a condição de educador se constrói no processo, compreendendo que o inacabamento do ser torna um “saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 2017b, p. 57).

Dos resultados das vivências formativas, observamos que as reflexões críticas empreendidas pelos docentes contribuíram para uma maior compressão do processo educacional, como fruto de uma ação humana, de uma cultura que é dinâmica e relacional, pois está situado no tempo histórico de docentes e discentes, que dialogam em seus percursos formativos.

Breves conclusões sobre o tema

Pelos resultados apresentados nas experiências formativas promovidas no Programa de Formação Continuada (Profor) da UFT (Araguaína), consideramos alguns aspectos importantes como: a falta de formação para a docência universitária angustia docentes e estudantes, necessitando de uma política institucional permanente; os espaços para o diálogo problematizador e reflexivo da prática em sala de aula, torna os docentes mais seguros em seus fazeres pedagógicos; as formações em serviço são fundamentais para a profissionalização do docente e devem priorizar a articulação teoria e prática; as rodas de conversa são dispositivos que permitem que os professores reflitam sobre suas práticas e aprendam com seus pares sobre outras possibilidades pedagógicas; o professor universitário se desenvolve a partir das suas experiências construídas ao longo do exercício profissional e amplia seus saberes ao interagir com seus colegas, de diferentes áreas do conhecimento.

A universidade, como instituição com autonomia didático-científica, tem a capacidade de reexaminar sua própria prática, criando assim soluções adequadas para seu contexto a partir da participação de seus protagonistas. Assim, as instâncias de gestão precisam compreender a importância da pedagogia universitária para o trabalho em sala de aula e criar as condições e as oportunidades para que esses espaços formativos sejam ampliados e fortalecidos.

A partir da literatura analisada e das experiências apresentadas, ao longo de três anos, compreendemos que o momento é muito oportuno para uma virada na cultura universitária, a fim de construir novas perspectivas para o ensino superior, em uma perspectiva solidária e inclusiva do conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**. Ninho, 2014, 27(2), pp. 7-31. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ANDRÉ, Marli et al. Inserção de professores em início de carreira no Ensino Universitário. **Indagatio Didactica**, n. 5, v. 10, dez. 2018.

ARAUJO, José Carlos S. Da metodologia ativa à metodologia participativa. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: Editora CRV, 2017. *E-book*.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 74, v. 22. 2001. Disponibilidade em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CANAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

COULON, Alain. **A Condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos e Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador: Edufba, 2008.

_____. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponibilidade em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Dispo-

nibilidade em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

_____. Professor da Educação Superior. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária- Glossário**. Vol.2, 2006. p.349-405. Disponibilidade em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>>. Acesso em: 13 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 18. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

GATTI, Bernardete A. Questões sobre a docência universitária no Brasil. [Entrevista cedida a] Isabel Maria Sabino de Farias. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 141-144, set/dez. 2016

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017. Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2017.

LEHER Roberto. **O futuro em tempos de pandemia: A Universidade em Tempos de Pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aoKZk9FXbVI&t=4355s>. Acesso em 13 jan. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

_____. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Edição Especial. n. 2, v. 1, p. 04-25, Jul./2009.

_____. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, vol. 29, n.02, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em 07 fev. 2012.

NAKASHIMA, Rosária H. R. **A dialética dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos tecnológicos e suas contribuições para a ação docente e para o processo de aprendizagem apoiados por ambiente virtual**. 2014. 288f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 13 jan. 2021.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion.pdf>. Acesso em 23 jan. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**.

Porto Alegre, v.1, p. 1-15. n. 1, julho, 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Boaventura de Sousa Santos destrincha o assédio neoliberal às universidades. [Entrevista concedida] **Javier Lorca**. **Revista IHU ON-LINE**, São Leopoldo- RS, 16 junho 2018.

_____. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Tradução Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Alda Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com a política institucional para formação de professores da Educação Superior**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado -Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2016.

_____. **Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)**. 2014.

ZABALZA, Miguel A. O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Armed, 2004.

Recebido em 28 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.