

## ARTIGOS

## Desafios, saberes e práticas pedagógicas de docentes universitários: repercussões de um Programa Institucional de Formação

Valeska Fortes de Oliveira  
Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

**RESUMO:** Com o objetivo de contribuir para o campo da Pedagogia Universitária e para os debates surgidos por ocasião da proposta deste dossiê, é apresentado este trabalho que se origina de um estudo em que o principal objetivo foi compreender as significações dos professores universitários da Universidade Federal de Santa Maria em relação aos seus processos formativos. Para isso, foi acompanhado, no segundo semestre de 2009, o I CICLUS – Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores e Gestores da universidade. Com a oportunidade de acompanhar o programa, centramos nossos esforços em problematizar a trajetória profissional e a construção de conhecimento por parte dos docentes a partir dos desafios que eles enfrentam na docência e no ensino universitário. O programa reuniu um grupo de trinta professores, sendo que a narrativa de vida, metodologia escolhida para uma aproximação dos sentidos e significados, foi realizada com três professores de diferentes áreas do conhecimento e atuação docente. Tivemos a oportunidade de observar que este programa criou a possibilidade de um espaço de convivência entre os participantes e o intercâmbio de conhecimentos construídos durante seu exercício profissional, como também das angústias geradas pelo desafio da docência universitária. Além disso, foi constatado também que este espaço serviu como um potencial formativo para as questões didático-pedagógicas, sendo possível um exercício de reflexão de sua prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Universitária; Formação; Saberes e práticas docentes.

## APRESENTANDO O CONTEXTO

Com o intuito de contribuir para as discussões em relação à formação do professor de ensino superior e sua inserção profissional na universidade no campo da pedagogia universitária, apresentamos este trabalho decorrente da pesquisa/formação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, que foi realizado por uma exigência do Programa REUNI, responsável pela expansão do ensino universitário federal focando para o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da UFSM, o CICLUS, e os processos formativos dos docentes.

O I CICLUS buscou o incentivo à educação permanente dos docentes e gestores da universidade. Esse programa é um movimento de formação, que respeita as diferentes trajetórias e áreas do conhecimento, produzindo, ainda que timidamente, discussões sobre a docência no ensino superior, colocada em segundo plano em relação às demandas de investigação, estimuladas pelo modelo produtivista que vem avaliando os cursos e programas nas universidades brasileiras.

O CICLUS foi proposto para sensibilizar, mobilizar e articular a comunidade acadêmica no sentido de direcionar a visão da ação pedagógica na busca por mais dinamicidade, no apoio de um saber descontínuo e articulado com a vida das pessoas que constroem esse contexto, bem como com a sociedade de forma geral. Apresentou em seu objetivo maior a promoção da reflexão e o (re)pensar das ações pedagógicas a partir da integração das dimensões implicadas nessa prática, bem como nas relações estabelecidas entre os sujeitos que nelas estão envolvidos.

Entre as estratégias de ação para alcançar o objetivo do programa destacam-se as conferências envolvendo representantes de todos os segmentos do contexto universitário no intuito de definir interesses individuais e coletivos no que diz respeito à prática pedagógica; a utilização do meio eletrônico para pesquisa de opinião, fóruns de discussão e informações relevantes sobre as ações pedagógicas; organização de jornadas temáticas com convidados notórios na área do ensino superior; criação, junto à Pró-Reitoria de Graduação, do Núcleo de Apoio Pedagógico para prestar assistência à comunidade através de oficinas que possibilitem o incremento da prática pedagógica (UFSM, 2007).

Este programa mostrou uma proposta que pretendeu alavancar a questão da formação do docente em âmbito institucional, viabilizando um espaço que permitisse a discussão e a reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano e que implicasse não somente os professores, mas também gestores, alunos e técnicos administrativos, no sentido de considerar a integração e a solidariedade como peças fundamentais nesse processo formativo.

No Glossário organizado em forma de Enciclopédia de Pedagogia Universitária pela Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no item "Políticas Públicas de Educação Superior: Expansão da Educação," encontramos alguns dados comparativos significativos entre alguns países.

A expansão na educação superior, expressa pelo crescimento de matrículas, de cursos e de instituições de educação superior, constitui-se num traço dominante na América Latina desde a segunda metade do século XX, tendo um incremento sobretudo desde 1960, verificado por meio do crescimento gradual das instituições privadas. Dentre os países que se destacaram no

crescimento estão Argentina, Equador, Costa Rica e Venezuela (20%) e dentre os de taxas mais baixas estão Bolívia, Brasil, Colômbia e México (entre 10 e 20%) (TRINDADE, 2001). No Brasil, o Sistema Nacional de Educação Superior teve um processo de expansão e consolidação entre 1930 e 1970, principalmente via instituições públicas. A partir de então, iniciou-se uma inversão da matrícula do setor público para o setor privado. Desde a década de 1980, essa situação efetivamente se desenvolve: entre 1981 e 1995 o número de instituições privadas passou a ser quatro vezes superior ao das públicas; em relação as matrículas de alunos, o setor privado detinha 40% em 1960, enquanto que em 1980 passou para 63% (TRINDADE, 2001). Mas é na década de 1990 que a expansão centrada no setor privado ocorre de forma mais enfática, do mesmo modo que o declínio do financiamento das instituições públicas, o que se relaciona com a política neoliberal de educação – que passa a ser hegemônica na América Latina, seguindo diretrizes semelhantes na região latino-americana, tendo por base a implementação de reformas que pretendem um modelo diversificado, flexível, controlado pela avaliação e focado na expansão (MOROSINI, 2006, p. 194).

Na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006), presenciou-se no país o compromisso de ampliação do papel do público, o aumento de vagas e, com isso, a expansão do ensino superior para a camadas mais pobres da sociedade. Programas para criação de cursos em outros turnos e a expansão da Universidade Aberta do Brasil, com cursos a distância, demandam Programas de Infraestrutura para atender aos novos compromissos. Sobre esse processo de expansão, o mesmo verbete, já citado anteriormente, esclarece:

Como parte das ações com vistas a atingir as metas do Plano Nacional de Educação (oferecer 40% das matrículas em instituições de Educação Superior públicas até 2010, e atendimento até 30% da população da faixa etária entre 18 e 24 anos) o MEC cria o Programa de Expansão da Educação Superior Pública, que compreende a criação de 10 universidades federais: 2 novas, 2 por desmembramento de universidades já existentes e 6 a partir de escolas e faculdades especializadas (MOROSINI, 2006, p. 194).

No processo de expansão de cursos e de vagas, tivemos a abertura de concursos para professores de diferentes áreas profissionais, muitos deles, jovens profissionais atuantes em áreas específicas e sem nenhuma experiência na docência. Vários, nos encontros realizados pelo Programa CICLUS, manifestavam desassossego na gestão da sala de aula e de tantas outras demandas exigidas no espaço acadêmico.

Sobre a professoralidade universitária, podemos começar perguntando: como os professores que estão na docência universitária se constituíram professores, principalmente em se tratando de áreas nas quais a preparação para a docência está ausente das propostas curriculares dos cursos que formam docentes?

Na tentativa de responder à questão para saber como se dá esse caminhar em relação à profissão do docente universitário, Anastasiou (2002, p. 174) aponta para o fato de que a

[...] maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores. Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação, não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência.

As questões levantadas pela autora, uma das convidadas a participar como formadora do Programa CICLUS, estão sendo investigadas por professores universitários individualmente ou em redes de investigação, sendo que algumas conclusões já são possíveis de serem apresentadas como acúmulo das investigações, mesmo que de forma bastante sintética.

A primeira conclusão diz respeito à própria ideia de professoralidade como um processo de construção do sujeito. Nós já construímos uma concepção de docência quando, nos processos de escolarização, estivemos na condição de alunos e convivemos com perfis, com performances, com comportamentos, com estilos de professores que marcaram tanto positiva quanto negativamente a construção de uma representação sobre o professor e sobre a docência.

Em segundo lugar, podemos dizer que não é num único espaço e nem mesmo num único tempo que se aprende a ser professor. Não se pode imaginar que um curso de licenciatura, nem mesmo um curso de metodologia do ensino superior possam garantir que alguém construa saberes sobre a docência e se torne um bom professor.

Há um repertório de saberes pedagógicos, experienciais e profissionais citados por diferentes profissões, que hoje estão nas salas de aulas das universidades e que precisam ser sistematizados como um desenho curricular, um programa sobre os saberes necessários à docência universitária.

A dimensão da pesquisa na docência universitária precisa ser melhor avaliada, discutida à luz dos aspectos éticos e políticos, do compromisso com a produção do conhecimento, em que a relevância social e a formação profissional acadêmica sejam critérios para a qualidade das investigações que envolvem professores, escolas e redes de ensino.

A expansão do ensino universitário no país nos coloca frente à questão da qualidade do ensino e da necessidade de avaliação também do papel da universidade e do professor universitário na atual conjuntura; da sociedade do conhecimento para alguns e da marginalização social e cultural para outros; da sociedade das cotas no Brasil (afrodescendentes, indígenas, estudantes das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais) e da sociedade inclusiva e a sociedade das redes sociais, colocando outros e novos desafios ao professor universitário.

Ainda sobre a formação ocorrida no Programa CICLUS, organizamos, através de um grupo de professores do Centro de Educação e do Centro de Ciências Rurais e a partir do Núcleo de Apoio Pedagógico desse centro, um levantamento de temas entre os participantes que eram, no ano 2009, trinta professores de diferentes áreas do conhecimento e muitos iniciantes na carreira docente. Começamos o Grupo Formação e o Programa CICLUS às terças-feiras, após o término das aulas, entre 17h e 19h, para que os professores olhassem suas práticas e rediscutissem suas concepções de docência, aula, aluno e avaliação.

A partir da intenção, dos objetivos e das metas que estavam ligados à proposta de adesão ao REUNI, buscou-se constituir um programa que se aproximasse das experiências já desenvolvidas em relação à formação continuada, bem como seguisse as indicações teóricas sobre a importância de se oferecer condições objetivas para um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional docente. E foi o que ocorreu: uma reunião de professores com diferentes tempos na docência e de diversas áreas de conhecimento que evidenciavam distintos olhares e perspectivas a cada assunto proposto nos encontros.

Cada professor com sua experiência trazia suas percepções e enriquecia as discussões por diversos vieses, evidenciando sua singularidade, em uma constante valorização e problematização de suas práticas docentes. Os temas configuravam-se como preocupações mais macroestruturais, relacionadas as novas gerações que ingressam no ensino superior e seus comportamentos em sala de aula, até mesmo com as questões metodológicas e de avaliação da aprendizagem.

O Programa CICLUS foi objeto da dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. A pesquisa foi referenciada na abordagem teórico-metodológica (auto)biográfica, produzindo narrativas com três professores participantes do CICLUS como dispositivo de formação. A pesquisa, com foco em três participantes, traz algumas considerações levantadas pelos colaboradores que, poderíamos afirmar, têm aparecido em outros estudos e investigações sobre os saberes e fazeres de professores universitários que se inserem no espaço do ensino superior.

Um dos sujeitos da pesquisa, ao falar sobre seu trajeto formativo e sobre as aprendizagens realizadas dentro do Programa, relatou uma grande preocupação com relação à sua preparação para docência, pelo fato de que não possuía nenhuma formação para isso e foi diante de sua própria experiência que ele constituiu seus saberes como professor.

Apesar de nunca ter tido contato com disciplinas pedagógicas, além da atualização frente aos conteúdos específicos de suas disciplinas, sempre se preocupou com o ensino, com os alunos, se eles compreendiam o que estava sendo discutido em aula, de que forma sua prática como professor poderia contribuir para que os discentes se envolvessem mais, enfim, questões que dizem respeito ao processo de aprendizagem.

Tomando como base a dimensão humana trazida pelas autoras Isaia e Bolzan (2009), é possível observar essa como uma marca que atinge os saberes dos professores, sendo um componente ético, cognitivo e emocional do saber profissional docente, a qual colabora para que os discentes tenham uma aprendizagem genuína, transpondo os conteúdos específicos de certa área para sua efetiva compreensão e consequente aplicação por parte dos alunos.

Os relatos dos professores que resultaram dessa investigação, considerando a pesquisa, bem como o processo narrativo do qual eles se envolveram, revelam saberes carregados com ricas experiências, comportamentos, valores e posturas. No momento em que esses docentes se depararam com a docência universitária, mencionaram que foram se constituindo nessa profissão a partir de suas experiências como alunos, se baseando em referenciais de professores que lhes produziram marcas ao longo da vida escolar, na graduação e também na pós-graduação. As falas a seguir evidenciam esta questão:

Então talvez essa formação (pedagógica), a gente tenha ela intrínseca. Não sei, é uma coisa interessante, de ver seus professores, são dez anos junto com professores, então você aprende a ser professor talvez por observação, de talvez criticar e olhar, eu não faria isso ou faria assim, esse tipo de aula eu faria diferente e isso vai incorporando dentro das coisas que você vai se tornando. Você se torna professor por observação (Professor Colaborador A).

Por que eu não tive formação nenhuma para o ensino, o que eu aprendi foi com a minha mãe, foi com os professores antigos que eu tive, que a gente conversa e observa. Assim o que eu gostava num professor eu repetia e o que não gostava procurava não fazer (Professor Colaborador B).

Meu exemplo era aquilo que eu não queria ser como professor, pelas experiências que eu tinha com os professores, eu me guiava: isso eu não quero fazer, aquele professor é um exemplo negativo. Então eu me inspirava naquilo que eu não gostaria de ser, mas tinha aqueles professores que me deram uns *insights*. Não teve uma preparação para docência, ela não existiu. Foi no “peito e na raça”, estudando, indo lá para frente, falando e dando aula, mas nunca li um livro de didática, nada, nada e nunca foi colocado isso (Professor Colaborador C).

Essa reconstrução, provocada pela memória e pelo processo narrativo, permite aos docentes afirmarem suas referências, saberes, princípios e valores, numa reflexão e reorganização da sua identidade profissional. Dessa forma, percebe-se a identidade profissional como um dado mutável, como um processo de construção que vai se constituindo a partir do significado que cada professor, enquanto ator e autor, atribui à sua atividade docente.

Para o Professor Colaborador C, a reflexão sobre sua prática na sala de aula foi o grande aprendizado dentro do Programa CICLUS. Relata o seguinte:

Lá gente discutia, no programa eu tive a oportunidade de refletir sobre a minha didática, o grande aprendizado foi esse. O grande aprendizado foi esse, que me obrigou a parar para conversar alguns assuntos ligados ao ensino, universidade. Ali eu estava focado sobre a didática, o pessoal fala e eu sentado ali refleti sobre minha prática docente. Então o aprendizado foi esse: a reflexão sobre minha prática docente ao longo da minha carreira profissional (Professor Colaborador C).

As falas dos colaboradores dessa pesquisa mostram de que forma as discussões nos encontros do programa interferiram em seu trabalho como docente e resultaram em diferentes atitudes e pensamentos e na construção de novos saberes, que antes da participação do CICLUS não eram evidenciados. É clara essa questão no seguinte relato:

O que mudou na minha prática talvez seja um pouco de reflexão. Então agora eu paro para pensar antes de planejar minhas aulas em como é que eu consigo fazer alguma coisa mais atrativa? Como é que eu faço uma interação maior com o aluno? [...] Que técnicas novas eu posso aprender para melhorar minha aula ou para tornar-se atrativa. Será que minha aula é tão chata e enfadonha ou é ele o problema? Quem é? Será que eu não estou conseguindo fazer essa relação dialógica entre o professor e o aluno? Será que eu consigo aprender ensinando pra eles? (Professor Colaborador A).

Esse docente traz inúmeros questionamentos que surgiram após a participação no CICLUS e acredita que a reflexão e a revisão de sua prática foram as grandes diferenças que o Programa proporcionou em sua vida profissional, como professor universitário. Não diferente dos outros professores colaboradores da pesquisa, que também citam esse processo reflexivo da prática como uma das grandes aprendizagens dentro do Programa.

Com o Programa CICLUS eu mudei, passei a ser mais humanizado do que eu já era, preocupado de fato com a aprendizagem do aluno. Não dá pra dizer que isso foi somente pelo CICLUS, foi todo um processo que eu fui vivenciando, mas o CICLUS me ajudou a refletir e me ajudou a inovar. Foi em um encontro do CICLUS e nas discussões que tive a ideia de fazer teatro com meus alunos, e comecei a fazer. [...] passei a dar mais voz para os alunos, eu passei a diminuir meu tempo de aula expositiva, aumentei o tempo que eu estou sentado, conversando com os alunos, tentando escutar eles, discutindo [...] estou aumentando essas práticas diferenciadas [...] (Professor Colaborador C).

Destacamos o CICLUS como um dispositivo de formação do professor universitário, mesmo sabendo que se trata de uma experiência que não pode ser generalizada. O relato acima exemplifica um professor que pode refletir sobre as suas práticas a partir dos encontros propostos.

Formação pensada a partir da perspectiva de Ferry (2004), em que só será efetiva a partir da reflexão do seu próprio trabalho.

Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento si hay formación. Entonces solo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre sí mismo. (FERRY, 2004, p. 56)

Dessa forma, o CICLUS se evidencia como um programa de formação que viabilizou tempo e lugar para que os professores pudessem refletir sobre sua atuação como docente, sobre os desafios que encontram em seu cotidiano com os alunos, sobre as relações com suas pesquisas, sua formação permanente, suas produções científicas, seu desenvolvimento pessoal e profissional. Enfim, os próprios relatos apresentados anteriormente falam dessa oportunidade que os docentes tiveram para pensar no seu próprio trabalho, em suas ações pedagógicas, refletindo sobre novas possibilidades.

Cunha (2008), mapeando as alternativas de formação do professor universitário dentro dos espaços formais, constata a necessidade de discutir a propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica desse profissional em âmbito institucional.

A autora destaca dois espaços em que é possível ocorrer a formação do professor de ensino superior: a universidade, apresentando duas dimensões, a pesquisa e a educação continuada, bem como o mundo do trabalho. Dentro dessas perspectivas, a que se mostra mais legitimada e que qualifica o indivíduo a disputar e manter uma condição de professor nesse nível de ensino refere-se à formação para a pesquisa, que é uma das dimensões citadas pela autora e que configura a universidade como um espaço indicativo na formação desse profissional.

Em outro patamar, a educação continuada também aparece como uma das dimensões dentro da universidade que favoreceria a formação para a docência no ensino superior. Esse espaço formativo seria constituído pelas ações institucionais que acontecem por meio de iniciativas de grupos de professores, por projetos ou por políticas que pressupõe uma melhoria das práticas de ensinar e aprender dos docentes.

Outro meio que é percebido com menor incidência e menos legitimidade pelas instituições de ensino superior, mas que também pode ser considerado um espaço de formação é o mundo do trabalho. A autora destaca que o exercício profissional, principalmente nas carreiras da área da saúde, engenharia, direito, entre outras, certifica a consolidação de saberes, e que esses podem ser valorizados no processo de formação dos professores universitários.

Após a apresentação desses espaços reconhecidos como favoráveis na formação dos professores, o que se pretende propor é uma discussão em torno da legitimidade dessas experiências, que se perceba o caráter efetivamente formativo desses espaços. Para isso, a autora traz uma discussão em relação à palavra "lugar":

Cunha (2008, p. 184) afirma:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades.

Quando atribuímos um sentido subjetivo, cultural, político a algum espaço, esse extrapola uma base física e espacial, passando a assumir uma condição humana. Ou seja, aqui entram em jogo as representações e os sentidos atribuídos que os indivíduos fazem dos lugares. Centrando o debate nas questões da formação

do professor de ensino superior, podemos afirmar que a universidade é um espaço formativo, mas isso se o docente que o ocupa atribuir algum significado e certificar a sua condição formativa. Dessa forma, visualizando o lugar como um meio preenchido pelas subjetividades da pessoa que nele se insere, é preciso analisar o sentido da construção desses espaços em lugares e de como os docentes em formação os reconhecem como legítimos.

Partindo dos relatos dos professores colaboradores, trazemos um recorte das narrativas que demonstram quais são as percepções que eles apresentam quanto à sua formação para atuar como docente no ensino superior:

Tu vais ser professor por consequência, mas tu és criado pra ser um pesquisador, por que tu fazes uma pesquisa de mestrado, uma pesquisa de doutorado aí depois tu vais dar aula pros alunos, [...] simplesmente nos tornamos professor (Professor Colaborador A).

Eu não tive formação nenhuma para o ensino, o que eu aprendi foi com a minha mãe, foi com os professores antigos que eu tive, que a gente conversa e observa. Assim o que eu gostava num, eu repito e o que não gostava eu procuro não fazer (Professor Colaborador B).

Não houve uma preparação pra docência, ela não existiu, então foi no “peito e na raça”, estudando, indo lá pra frente, falando e dando aula, mas nunca li um livro de didática, nada, nada e nunca foi colocado isso (Professor Colaborador C).

Esses professores demonstram o quanto é nebulosa essa formação para docência e que as competências próprias de um pesquisador não foram suficientes para atuarem como docente no ensino superior. Considerando que a pesquisa não contempla os saberes pedagógicos e que a universidade nem sempre se constitui em um lugar para que a formação aconteça, se faz relevante destacar que outros meios são considerados formativos na concepção desses docentes, sujeitos da pesquisa, e como eles os reconhecem por sua pertinência e validade.

A seguir, são apresentados relatos dos professores afirmando quais espaços eles sinalizam, para além da experiência do CICLUS, como lugares de formação:

Eu estou buscando muitas coisas dentro dos livros, tive que voltar a buscar livros, principalmente sobre a pedagogia de projetos, ler, me inteirar sobre isso, e tentar conversar com profissionais da área, sentar e conversar: olha, como eu faço isso? Como eu troco isso? Então eu busco apoio dos pedagogos, talvez seria interessante ter um núcleo de apoio pedagógico [...] Quem sabe não tivesse um núcleo de apoio aos docentes perdidos (risos), mas talvez aí, ali esteja as respostas de algumas coisas (Professor Colaborador A).

Eu gosto de ler revistas técnicas (periódicos) de educação, mas voltados para anatomia. Tem uma revista britânica que é voltada para educação de anatomia, tem a revista de Educação Médica aqui do Brasil, são mais experiências profissionais relatadas. É isso que eu utilizo, leituras, vejo as experiências de alguém em algum determinado lugar. Se tu gostas daquilo que tu fazes então tu procuras fazer com que teu estudante aprenda da melhor maneira possível, é o que eu faço e vou atrás disso (Professor Colaborador B).

Agora que estou fazendo o doutorado e estou tendo a oportunidade de vivenciar práticas docentes de outros professores, que está sendo uma baita oportunidade, por que eu estou sentado como aluno ali e estou estudando os exemplos do que eu acho que é errado, exemplos daquilo

que eu gosto, de ideias diferentes que os professores fazem, que até eu já copiei, um sistema que o professor utilizou que eu achei legal. [...] o dia a dia da sala de aula, por que cada aula é uma coisa, cada turma é uma coisa, ao longo da aula eu vou tendo ideias diferentes, coisas que eu não tinha pensando (Professor Colaborador C).

Diante dos relatos, observamos que esses docentes indicam alguns lugares em que acabam buscando, por interesse pessoal, sua formação continuada, sinalizando também para dispositivos que acionam uma revisão de suas ações como docentes. Esses professores, inclusive, indicam suas práticas dentro da sala de aula como espaços de produção de saberes.

Após a discussão desses espaços, que são considerados pelos professores como lugares formativos, dois dos colaboradores da investigação revelam em seus relatos a importância da consolidação do CICLUS como um núcleo de apoio aos professores, ação que se apresenta na proposta do programa como meta a ser cumprida.

Talvez seria interessante isso, ter um núcleo de apoio pedagógico [...] Se alguém quisesse conversar, ter ali um subsídio pedagógico, talvez o CICLUS ia fazer isso, ter alguém, um ponto, um grupo relacionado com isso, que desse esse apoio pedagógico para os professores (Professor Colaborador A).

O CICLUS foi importante e, em minha opinião, ele tem que ser de fato obrigatório, é uma incoerência, mas tem que ser obrigatório. Quem não tem formação na área pedagógica, e é grande parte dos professores que não tem formação, se não for obrigatório não vai, por que acha que é uma perda de tempo (Professor Colaborador C).UHum

Aqui os professores revelam uma necessidade latente de obter os saberes pedagógicos que dão subsídios à docência. Isso se dá pelo fato de que, em sua formação, para alcançar o cargo de professor universitário, apenas o caminho da pesquisa foi trilhado.

Não se está desconsiderando os saberes da pesquisa para ação docente, mas se quer chamar atenção dos professores para o fato de que a profissão docente não se restringe apenas às intuições, ou à ideia de que para ser professor basta ter dom. Quer se defender a necessidade da tomada de consciência desse profissional mediante a reflexão com relação aos estudos existentes no campo da educação e de que esses devem servir de base para a construção do seu trabalho.

De modo geral, se percebe nas falas desses sujeitos a constatação de uma carência de formação para atuar na docência, o que acaba gerando, por interesse próprio, a busca por mecanismos, entre eles, leituras, conversas com profissionais da área, cursos, entre outros. A busca por esses espaços e dispositivos que discutam as questões didático-pedagógicas são estratégias encontradas por esses professores, as quais os fazem sentir um pouco mais preparados para enfrentar as demandas que o trabalho docente apresenta.

Os desafios e as circunstâncias se mostram de forma tão complexa que esses docentes, amparados apenas por uma formação em âmbito de pesquisa, não dão conta dos enfrentamentos e das problemáticas da sala de aula.

Mesmo com os desafios presentes nas práticas de ensinar e aprender na universidade contemporânea, que incluem as políticas de inclusão, a cultura midiática dos jovens estudantes,

as transformações nos tradicionais postos de trabalho e o reconhecimento de epistemologias alternativas baseadas na experiência, não tem havido movimentos em direção ao reconhecimento da pedagogia universitária como campo de produção de conhecimento e lugar de formação (CUNHA, 2009, p. 11).

É urgente a necessidade de que a universidade se apresente também como um lugar de formação para seus formadores, tendo programas de formação, especialmente, para os iniciantes na carreira e na docência no ensino superior, bem como para aqueles que, insatisfeitos com suas práticas, desejam qualificar cada vez mais seus saberes e fazeres. A universidade precisa compreender a docência como uma atividade complexa e que exige de seus profissionais uma formação específica, com saberes próprios a quem atua nessa área.

O apoio institucional, de forma geral, deve mostrar sua força no acolhimento, orientação e assessoramento nas ações do professor universitário. Essa falta de amparo da própria instituição contribui para uma carreira docente individualizada, em que o professor tem de enfrentar de forma solitária os desafios impostos pelo cotidiano da sala de aula e ir descobrindo, através de suas vivências e de sua intuição, as melhores maneiras de agir em relação à sua prática, à metodologia de trabalho e à avaliação dos alunos.

Considerando o processo formativo do professor, no âmbito de seu desenvolvimento pessoal e profissional, como uma construção contínua e evolutiva da qual demanda uma constante formação e atualização, a instituição de ensino superior também deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, não somente deliberando a esse profissional a incumbência de sua formação, mas também se colocando como responsável por oferecer um espaço para que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula.

## OS DESDOBRAMENTOS DO PROGRAMA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano 2010, várias iniciativas foram tomadas para que esse programa institucional de formação tivesse sequência. Na metade desse referido ano, foram organizadas novas reuniões para pensar o CICLUS e a possibilidade de reformular seu projeto inicial com vistas a uma maior aceitação em relação à carga horária e à aplicabilidade.

Além de repensar a sua proposta, também foi organizada uma minuta de resolução para instituir o CICLUS como um programa estruturado e sistemático de incentivo à educação permanente de docentes, gestores e acadêmicos da UFSM. No entanto, com esse desestímulo por parte da gestão que vinha conduzindo a instituição, o programa foi sendo encerrado, e atualmente não está em funcionamento.

A pesquisa realizada reforçou a ideia de uma formação pedagógica para os docentes universitários, da emergência de ser pensada uma pedagogia que compreenda os saberes próprios ao exercício da docência nesse nível de ensino, bem como a importância de se instituir um espaço dentro da universidade que permita a discussão e a reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano. Essa perspectiva de olhar a formação do professor universitário revela a necessária responsabilização institucional pela promoção de programas de formação para os docentes de ensino superior.

Por entre as trajetórias e os processos formativos dos colaboradores da investigação, a grande marca percebida é que todos detectam a contradição que existe entre a formação exigida para se atuar na docência universitária, centrada em resultados de investigação, e as demandas atuais do ensino na universidade. Esses professores relatam que se constituíram nessa profissão tendo como base suas experiências como aluno, tomando como referenciais os professores que produziram marcas em suas vidas escolares, na graduação e também na pós-graduação.

Percebe-se nas narrativas a consciência por parte dos docentes de que “ensinar se aprende ensinando” e de que as experiências obtidas com professores na visão de aluno, na conversa com seus colegas, na própria prática dentro da sala de aula, no aprofundamento da área específica na qual trabalha, são suficientes para atuação na docência. Diante disso, é necessário que se tenha a resignificação desses saberes construídos na experiência, à luz de teorias, reflexões e no entrelaçamento com outros saberes, que permitam expressar uma maneira de ser e agir na profissão própria da pessoa que a exerce.

Ao contemplar o processo da constituição de ser docente, queremos aqui defender a construção de processos identitários, considerando a docência como uma atividade que possui uma gama de conhecimentos e condições específicas para seu exercício. E para além dessas identidades, busca-se compreender que essa constituição do ser professor acontece na trajetória pessoal e profissional ao longo da história de vida, dentro de um processo que, experimentando e refletindo sobre a prática, produz um modo de ser singular na profissão.

Nessa discussão, também se mostra pertinente a retomada da questão sobre a valorização da pedagogia universitária como um campo do conhecimento que é imprescindível na formação do professor que atua na educação superior. Se deve (re)valorizar a docência que é negligenciada por ser submetida a critérios de avaliação e de ascensão na carreira que se baseiam na produtividade através da quantidade de publicação de artigos, participação em congressos e simpósios.

É visível a urgência de considerar na formação do professor universitário a compreensão de conhecimentos pedagógicos e didáticos, que permitam aos professores indagarem criticamente sobre suas ações, refletirem sobre o trabalho desenvolvido com seus alunos, ultrapassando as práticas educativas tradicionalmente instituídas nos espaços acadêmicos. Defendemos nessa discussão que a pedagogia universitária tem que ser reconhecida como um campo do saber inerente ao docente que atua na universidade, afim de que se (re)dimensione o lugar da formação desse profissional e que se assuma a qualidade da educação superior como um compromisso social.

Para além da formação anterior à entrada na carreira da docência universitária e sentindo a necessidade de qualificar suas práticas, os colaboradores desta investigação relatam suas experiências no CICLUS. Os docentes apontam suas expectativas, algumas aprendizagens, em que medida os encontros do programa fizeram com que eles repensem suas práticas, os dispositivos provocadores de formação ou aprendizagem e a indicação de outros lugares considerados formativos.

Em relação ao debate em torno desse programa, se visualiza a importância dada a esses encontros, bem como a emergência de se continuar com esse movimento formativo. Foi constatada a necessidade de uma formação voltada para as questões pedagógicas e percebida a preocupação institucional em apresentar uma proposta de formação, com um espaço dedicado aos professores para que eles pudessem trazer as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano.

Nos encontros eles puderam ouvir os colegas e perceber que os desafios que esses encontravam em sua prática se assemelhavam aos seus e que os momentos de trocas foram se constituindo em momentos para pensar e autorrefletir como pessoa e profissional. Dessa forma, torna-se evidente que, por meio desses processos interativos proporcionados pelo programa CICLUS, foi efetiva a construção do conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

Observa-se no contexto universitário que a formação é considerada de incumbência dos próprios professores, de modo que as operações universitárias giram quase sempre em torno do eixo individual, em sua turma, pesquisa, publicação e produção científica. Dessa forma, defendemos que a instituição de ensino superior também deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, realizada a partir dos seus saberes e culturas específicas de área, não somente deliberando a esse profissional a incumbência de sua formação, mas também se colocando como responsável por oferecer um espaço em que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula.

**REFERÊNCIAS**

ANASTASIOU, L. das G. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G. R.; SOUZA, V. C. de; FELDMAN, D. *et. al.* *Didática e Práticas de Ensino com diferentes saberes e linguagens formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.

CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: Reunião Anual da ANPED, 32., 2009, Caxambu, Minas Gerais. *Anais Eletrônicos...* Caxambu: ANPEd, 2009. p. 01-12. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203-Int.pdf>> Acesso em: 20 out. 2015.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 1-5, set./dez. 2008.

FERRY, G. *Pedagogía de la formación*. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 163-176.

MOROSINI, M. C. (Editora-Chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 2. 610p.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra" na América Latina. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidade na Penumbra*. São Paulo: Cortez, 2001.

