

Perspectivas e influências do curso em Docência Universitária na prática docente

Cléber Antônio Nunes
Ivana Guimarães Lodi

Resumo: Um dos grandes desafios atuais na educação é a necessidade de formação continuada e de formação didática. Muitos professores, especificamente no Ensino Superior, têm formação sólida e pouca ou nenhuma formação para a prática em sala de aula. Diante desse quadro, o presente artigo investiga o papel de professores que lecionam no Centro Universitário do Planalto de Araxá – UNIARAXÁ, buscando apontar as reais contribuições de um projeto de pós-graduação em Docência Universitária oferecido pela instituição, e quais melhorias ele traz para o desempenho de suas funções. Procurou-se através de um estudo de campo, entrevistar alguns professores participantes do curso, buscando conhecer as suas percepções de como o curso contribuiu para a melhoria didática e metodológica na sua prática docente. Através dos resultados obtidos, podemos afirmar que a realização do curso pelos docentes participantes, agregou, não só maior qualidade nas práticas docentes, como também, permitiu a troca de experiências que agregaram crescimento e segurança nos processos de ensino aprendizagem.

Palavras Chave: Docência, Educação continuada; Ensino aprendizagem.

Abstract: One of the major current challenges in education is the need for continuing education and didactic training. Many teachers, specifically in colleges and universities, have a solid background and little or no training in classroom practice. In view of this situation, the present paper investigates the role of teachers who teach in the University Center of Araxá - UNIARAXÁ, seeking to point out the real contributions of a University Teaching postgraduate project offered by the institution, and what improvements it brings to the performance of their functions. Through a field study, some teachers that participated in the course were interviewed to know their perceptions of how the course contributed to the didactic and methodological improvement in their teaching practice. Through the obtained results, we can affirm that the course added higher quality in teaching practices and allowed the exchange of experiences that added growth and safety in the learning teaching processes.

Keywords: Teaching, Continuing education; Learning process.

Introdução:

Muitas razões nos levam a considerar a necessidade constante de aprofundar os conhecimentos e a compreensão sobre a Educação escolar, em suas diversas etapas. Quando este olhar se volta para a formação inicial e continuada de professores, percebemos ser um dos temas que têm sido maciçamente pesquisados, já que todos os resultados educativos de um povo têm uma ligação estreita e primordial com estes profissionais. A Pedagogia, traduzida como a ciência que tem por finalidade promover e projetar luz sobre o objeto da educação, como o estudo vinculado aos seus princípios, técnicas, vislumbres, delineando suas variáveis, as quais sob a perspectiva da intencionalidade da *persona* humana, quando bem empregada pode contribuir e consolidar as bases do nosso conhecimento.

O professor é, reconhecidamente, visto muitas vezes como um maestro que com sua batuta se dispõe a reger e sincronizar mediante olhos atentos da plateia (alunos), as melodias resultantes deste processo, que permeada pelo compromisso e incumbência que lhe convém, ou até mesmo lhe pesa sobre os ombros, tendo a sublime tarefa de promover de forma responsável, o estímulo a uma atitude e visão de mundo, de forma a contemplar os desdobramentos necessários para o enfrentamento das problemáticas atuais no cenário educacional (GIL, HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2016).

Tais reflexões permitem levantar questionamentos referentes e necessários para repensar as práticas pedagógicas, que são vitais para a mudança das ações, para que sejam potencialmente efetivas na modificação deste quadro atual, promovendo atitudes que possam direcionar a um pensamento crítico-reflexivo sobre ideais que, não necessariamente, repousem em pressupostos contemporâneos, ou seja, nem sempre continuar e insistir em colocar vinho novo em odres velhos, seja o caminho mais rápido para a resolução de problemas vinculados ao fazer pedagógico (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

No Ensino Superior, esta problemática é evidente e complexa,

carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas e conflituosas, presentes nos contextos escolares (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.15).

Conforme reitera Gaglio (2003, p. 26) “há uma tendência entre nós, educadores, de, ao entrarmos em contato com novas ideias no campo educacional, darmos hegemonia a elas, desconsiderando as anteriores”. Neste aspecto, vale ressaltar que a busca por um conjunto de respostas novas que proporcionem uma base sustentável para discutirmos os pormenores do desempenho pedagógico no ensino superior, certamente dever-se-á levar em conta as intercorrências do processo histórico, o que vem ao encontro da ideia de que, nem sempre a solução se encontra em pressupostos totalmente contemporâneos. Talvez seja o caso de

exercitar um olhar mais sistemático para perceber que o que temos são velhas perguntas que na verdade são recorrentes, no entanto com uma nova roupagem.

Aperfeiçoar sempre:

A ideia que o professor tem de si mesmo pode ser um bom caminho introspectivo para início da reflexão. Será que o chamado bom professor universitário, de fato é aquele que se tem estima e que serve de modelo por sua performance, e que, necessariamente, esteja ligada aos seus títulos, os quais todos, em algum momento, pleiteiam e esperam alcançar na carreira acadêmica!? Não deveriam os mestres e doutores ser reconhecidos como tais pelo fato de que conseguem aliar suas habilidades e competências, aplicando-as de forma equilibrada e com a sensatez de se propor a debruçar sobre a reflexão sistemática de sua formação e desempenho pedagógico em sala de aula!?

Como enfatizado por Pereira, (2014, p.1):

A docência é uma atividade cujos significados para o aluno assumem proporções que ultrapassam a sala de aula e perduram em sua formação. O que orienta os docentes em sua ação pedagógica está vinculado com as respostas que ele dá àquilo que, para ele, é o fim último da formação do aluno. O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade é um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão, isto é, de um indivíduo que desempenha vários papéis na sociedade. A aquisição de conhecimentos, dinamizada pela ação docente e propiciada pelo currículo, pelas disciplinas, pelos conteúdos, embora inicialmente não preveja um alcance maior do que o de fazer com que o estudante adquira conhecimentos específicos, tem um substrato de permanência na formação mais ampla do aluno. Assim, quer o professor tenha consciência ou não, sua ação em sala de aula é uma ação de formação do homem, do profissional e do cidadão e por isso, é uma ação que ultrapassa a sala de aula.

A singularidade desta realidade exprime a necessidade de que haja não somente educadores que transcendam as facetas conteudistas, ou instrutores e direcionadores para o mercado profissional, mas que sejam agentes modificadores da realidade social. Desta ótica, fica evidente que o aperfeiçoamento para a prática docente deveria ser imperativo nas agendas daqueles que se propõem a labutar a causa, o que, *a priori* deveria observar a necessidade de investir em educação continuada (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2016).

A expectativa no atual cenário educacional do Brasil, demonstra uma realidade crescente, em que a grande oferta e as facilidades de acesso na graduação tem imposto também, sérias dificuldades às instituições para suprir a lacuna da falta de recursos humanos, que se mostram muitas vezes insuficientes e também,

despreparados quanto aos critérios didáticos e pedagógicos. Diante desta realidade, percebemos que muitas instituições de ensino superior têm buscado alguns meios para sanar este déficit de profissionais para atuar na docência universitária, muitas vezes recorrendo aos profissionais que atuam diretamente no mercado de trabalho, e que, trazem consigo, uma bagagem interessante e muitas vezes rica de experiências nos vários campos de atuação, sejam eles da engenharia, economia, áreas da saúde, entre outros.

No entanto, o que se observa é que muitos destes profissionais têm se restringido ao conhecimento específico do conteúdo de sua disciplina, o que não necessariamente, inclui uma formação mais abrangente e específica para o exercício da docência com suas particularidades e implicações metodológicas e didáticas.

Assim, esta realidade faz parte do cotidiano do Ensino Superior no país, já que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um conhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37)

A realidade desta tendência tem demonstrado que muitos pós-graduados, somente após o término de seus doutorados e mestrados, adquirem a oportunidade de ingressar na sala de aula como Docentes, tendo apenas como parâmetro, a sua visão permeabilizada muitas vezes, de vícios e influências, resultantes da idealização da profissão, o que pode gerar limitações significativas no aspecto didático pedagógico.

Esta realidade faz eco às reflexões de Masetto (2003), ao relatar que em geral, a formação didática ou pedagógica, constitui o ponto mais “carente” dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência.

Uma pesquisa realizada por Pádua (2012), em uma das grandes universidades públicas do país (Universidade Federal de Uberlândia), através de dados levantados através de Avaliação Institucional no ano base (2011/2012), demonstrou a comprovação deste cenário.

Do total dos comentários de alunos e ex-alunos direcionados à Pró-reitoria de Graduação, cerca de 46% se referem a críticas sobre as práticas didático-pedagógicas. A reclamação mais frequente é de que os professores “não têm didática” e não conseguem ensinar de forma clara e eficiente.

Ainda sobre as dificuldades e deficiências elencadas no contexto acima, constata-se sobre um pressuposto arraigado na lei, que as incertezas a serem transpostas tornam-se ainda mais emergenciais, pois o professor que por necessidade ou opção, recorrer a prática docente sem um aperfeiçoamento desejável, acabará

por encontrar subsídio nos parágrafos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394-96), que claramente não menciona a necessidade de saberes específicos para a docência universitária, a saber:

- 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.

Fica evidente que, embora as políticas públicas utilizem de padrões específicos para avaliação da qualidade do ensino superior ofertado pelas instituições, a mesma não atribui orientação quanto à qualificação e formação pedagógica dos docentes, restringindo-se tão somente a validação da titulação deste e o domínio da área específica e científica na qual venha a lecionar. No entanto, percebe-se que nem sempre há uma correlação plena de que se obtendo titulação, seja ela máxima ou intermediária no campo científico desejado, necessariamente haja garantias de este profissional conseguir alcançar um desempenho pedagógico satisfatório. Diante deste quadro, incorremos naquela máxima utilizada por muitos discentes: “O fulano sabe muito! Mas para ele, pois não consegue transmitir o que sabe”.

Este quadro tem levado as instituições de Ensino Superior a repensar a qualidade da formação pedagógica de seus professores, promovendo e estimulando-os a uma prática de aperfeiçoamento continuada. Exemplo prático neste sentido, tem sido uma das apostas e estratégias interessantes para este aperfeiçoamento, através da fomentação e incentivo na participação em cursos voltados para a qualificação didática e metodológica.

Buscando sanar esta lacuna, e empenhados na qualificação continuada de seu corpo docente, o UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá, criou o curso de “Docência Universitária”, em nível *lato sensu*, oferecido, preferencialmente, aos professores da instituição que não têm formação pedagógica para o exercício da docência. Também como incentivo, a instituição concede um desconto de 80% na mensalidade do curso aos seus professores, o que reforça a preocupação em sempre buscar investir na qualidade da educação oferecida aos alunos.

O curso tem por essência e objetivo, preparar e atender à crescente demanda de formação continuada de docentes sendo ofertado pela instituição na modalidade de curso de especialização – *lato sensu*, a partir do ano de 2014, com uma carga horária de 360 horas, cumprindo as determinações da Resolução 01/2007 da Câmara do Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação.

Mizukami (2002, p.27), diz que a formação continuada não deve limitar-se aos cursos de curta duração, pois em muitas ocasiões esses cursos “alteram apenas de imediato o discurso dos professores, e muito pouco contribui para uma mudança efetiva”, o que nos remete ao caráter de uma mobilização e articulação institucional eficaz, no sentido de propor uma mudança de conceito e oferta de mão de obra docente qualificada.

É importante salientar que as medidas associadas a oferta do curso mencionado, retratam um quadro de importância no que diz respeito ao aprimoramento e melhorias nas condições do trabalho docente, possibilitando uma visão mais enriquecedora da valorização profissional. Caldas (2007, p.77) diz que “entende-se por condições de trabalho, o conjunto de recursos que possibilitam uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola”.

Ainda falando da valorização do trabalho e incentivo à carreira, vale frisar que no contexto do UNIARAXÁ, quanto a oferta do curso de pós-graduação em “Docência Universitária” percebe-se o incentivo para a participação docente no que nos diz Andrade e Ferreira (2015, p. 3):

Trata-se de uma proposta do Setor de Suporte Pedagógico da Instituição, acolhida pela Reitoria e aprovada pela Mantenedora do Uniaraxá (Fundação Cultural de Araxá) que investe praticamente todo o custo financeiro do curso (contratação de professores especializados na temática de cada módulo, tanto da casa quanto de outras universidades; materiais pedagógicos; transporte, hospedagem e alimentação dos professores convidados; e lanches para os professores-alunos do curso, que permanecem oito horas, aos sábados, na instituição). Os professores do Uniaraxá que frequentam os módulos do curso investem um valor simbólico (20% do valor da mensalidade de pós-graduação na instituição) para este aprofundamento de seus estudos pedagógicos.

Esta proposta vai ao encontro do que diz Isaia (2006), ao defender a ideia de que quando há um trabalho voltado para o crescimento profissional e institucional, isso acaba por gerar uma disposição favorável que proporciona os meios para que haja o fortalecimento das bases de enfrentamento aos desafios relativos à docência superior.

Pelos caminhos da pesquisa:

O presente estudo analítico e descritivo de caráter quanti-qualitativo, buscou coletar e interpretar dados referentes a percepção dos discentes do curso de “Docência Universitária” sobre as suas perspectivas e as influências adquiridas em sua realização, no Centro Universitário do Planalto de Araxá. Participaram deste estudo, aqueles que já concluíram o curso e os que ainda o estão cursando, sendo todos eles pertencentes ao corpo docente da instituição. Foram selecionados 10 participantes, aleatoriamente, e que, voluntariamente, se predispuseram a participar da pesquisa com a garantia do sigilo e anonimato do participante.

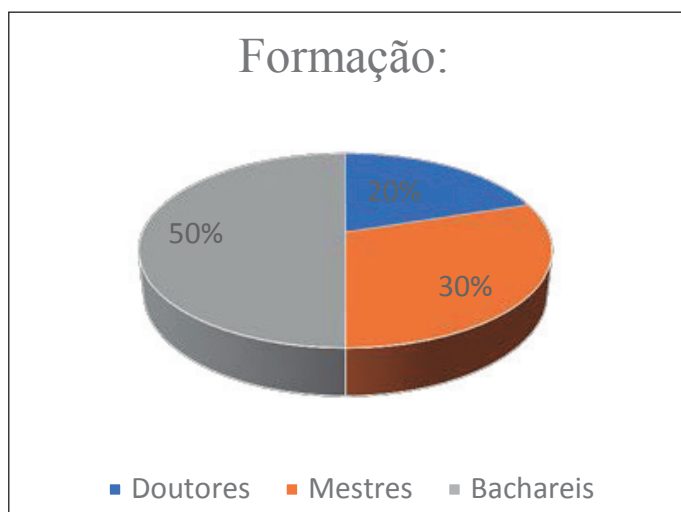
O questionário aplicado foi composto por 5 questões referentes ao tema pesquisado. Não foi estipulado prazo para o preenchimento do questionário, mas

que não demorasse muito. Não houve dificuldades para recolher as folhas de respostas junto aos professores participantes, já que os mesmos estão sempre presentes e em contato diário nos intervalos de aulas.

Todos os resultados foram organizados em gráficos para a melhor compreensão e discussão dos mesmos.

Vejamos os resultados:

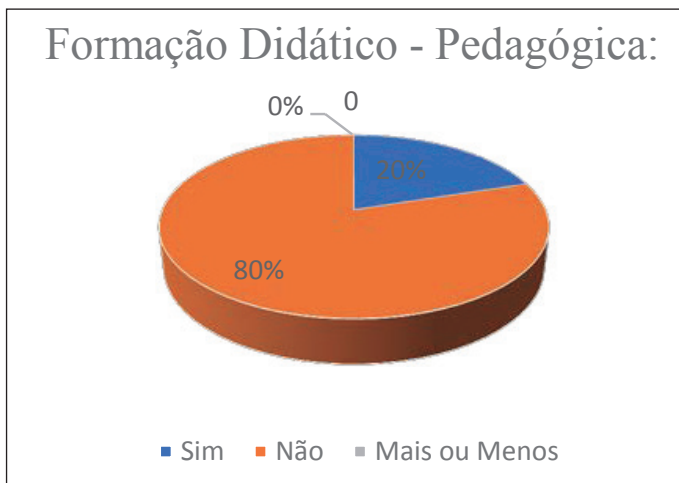
Gráfico 1- Qual a sua Formação?



Percebemos, conforme o gráfico acima, alguns dados interessantes, como a quantidade considerável de participação de docentes já graduados como doutores e mestres no Curso de Pós-graduação *latu sensu* em Docência Universitária.

Este resultado nos remete a concepção construtivista de Piaget (1993), da conscientização de que nunca estamos prontos, feitos, acabados, e que sempre podemos melhorar em vários aspectos quando nos abrimos a novas possibilidades de aprendizado e aperfeiçoamento. Outro fator importante que explica o sucesso na adesão dos participantes pode estar relacionado à constante reafirmação da importância e incentivo empregado na promoção do curso, junto aos seus colaboradores nas reuniões programadas de colegiado. Isso também nos leva a perceber que o processo de formação continuada faz parte da realidade destes profissionais, o que reforça sua necessidade diante da crescente e escassa demanda por mão de obra docente qualificada, ampliando assim, o horizonte dos participantes, independente do grau de formação já, antes, adquirido.

Gráfico 2- Você teve formação didática para a docência na sua graduação?



A realidade expressa através do gráfico 02 suscita evidências, conforme relata Kennedy (1997, p. 30), que a grande maioria dos docentes, ainda que já tenha obtido o título de doutores acadêmicos, “chegam ao trabalho com poucas noções sobre como realizar a transição de aprendiz experiente para professor novato, ou mesmo sobre o que é esperado deles como profissionais”, o que, inevitavelmente, pode ser estendido aos demais níveis de formação.

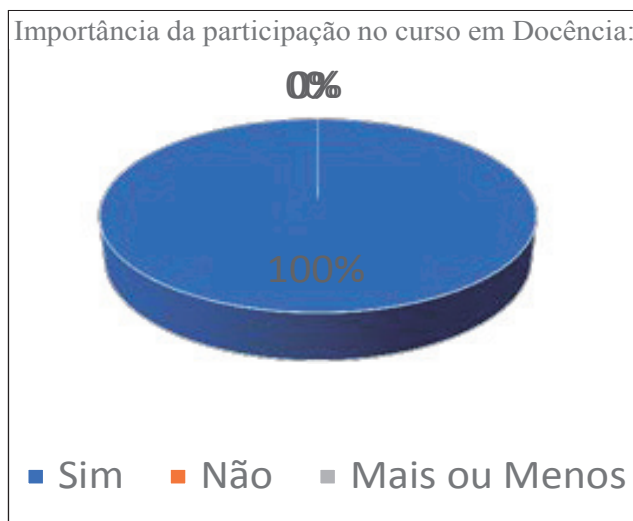
Já os 20% que já tiveram formação didática na graduação, acreditamos que fazem parte da categoria que valoriza a formação continuada, que está sempre em busca de melhorar sua atuação profissional.

Gráfico 3 - Você considera importante a formação pedagógica e didática para o exercício da docência?



A concordância nas respostas referentes ao gráfico 03 não surpreende, devido ao aspecto indissociável da condição de relevância e importância dada a contribuição da ação pedagógica e didática que deve ser desempenhada pelo professor no exercício profissional, inclusive, vem de encontro ao objetivo da formação em curso. Quanto a este resultado podemos citar Isaia (2004), ao relatar que ao professor é atribuída a capacidade de “organizar os conhecimentos, saberes e fazeres, próprios a determinado domínio de atuação, e de oferecer apoio, isto é, estímulos auxiliares capazes de ajudar os alunos a construírem suas estratégias de apropriação, em direção à sua autonomia formativa”. Isto demonstra a noção da inter-relação de que uma boa prática docente, vinculada aos saberes didáticos pedagógicos, perpassa e está inerentemente associada ao bom entendimento de que, sem estes elementos como impulsionadores e catalisadores do processo de ensino aprendizagem, fica patente que a falta desta formação implica certamente no comprometido dos resultados esperados em relação ao sucesso de todo o processo.

Gráfico 4 - Você considera que a sua participação no curso de pós-graduação em Docência Universitária contribuiu para a sua prática docente?



Conforme os resultados apontados no gráfico 04 observamos um índice que demonstra uma estatística animadora quanto a participação no curso de pós-graduação em Docência Universitária, com grande importância para a prática docente. Tivemos respostas unânimes. Este resultado certamente repousa sobre o caráter substancial oferecido pelo curso, o que nos faz considerar a forma pela qual se conduziu o processo de conscientização e balizamento em aspectos importantes, como o que está explícito em seu projeto pedagógico (Aprovado em 17/12/2013 Resolução nº 014/2013) que traz como objetivo geral:

Promover a Formação Continuada de Professores do Ensino Superior, a partir da reflexão sobre o papel da universidade no contexto atual e dos pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que fundamentam o fazer da docência, para que estes possam desenvolver estudos, pesquisas e práticas inovadoras no exercício do Magistério.

Acreditamos que a realização do curso em Docência Universitária, que conta com uma parcela considerável de docentes do UNIARAXÁ, trouxe resultados e contribuições efetivos na percepção de que não é simplesmente mais um treinamento, como enfatiza Esteves, (2010, p. 60), ao dizer que “como um sistema, consagrado institucionalmente, de que todos os docentes participem como pensamos ser de seu direito e de seu dever, enquanto profissionais do ensino”.

Conforme os resultados obtidos, a expectativa dos participantes foi alcançada, o que os índices de contribuição e satisfação demonstram.

A questão de número 05 do questionário proposto, consistiu-se de uma pergunta aberta em que foi pedido aos participantes que destacassem as principais contribuições que o curso agregou para sua prática docente. Desta forma elencamos alguns dos comentários.

Um dos entrevistados disse:

Me auxiliou na docência de uma forma geral. Qualidade na elaboração e desenvolvimento das aulas, qualidade na elaboração de avaliações. Procurar de forma otimizada atender as expectativas dos alunos, atendendo competências e habilidades das disciplinas. Otimizar a relação aluno professor buscando uma melhor aprendizagem.

Percebe-se, conforme o que nos fala Franco e Fusari (2010), que a Didática, em seu aspecto teórico-prático, funciona como um propulsor dos desafios que o contexto socioeconômico e político propõe à tarefa educativa. O professor que compreende que a responsabilidade de um processo, que seja eficaz, consiste em uma via de mão dupla, onde o professor cumpre seu papel como educador, recebendo o *feedback* do aluno, através do compartilhamento de expectativas e de resultados obtidos.

Outro participante nos conta que o curso permitiu a:

Adequação e atualização do uso da tecnologia voltada para a prática docente. Preparação para determinada aula. Maneiras e condutas dentro da sala de aula e até com os alunos. Ensinos didáticos pedagógicos que contribuem no ensino e aprendizagem, com o objetivo de se alcançar o sucesso do docente, inclusive do discente.

O uso das novas tecnologias muitas vezes tem-se tornado um paradigma a ser quebrado para aqueles que, de certa forma, não gostariam de sair de sua zona de conforto, fazendo-se valer ainda do velho e útil giz e quadro negro. Esta

tendência, embora pareça absurda em se tratando da velocidade e volume, em que os modelos e métodos educacionais usam das novas tecnologias, utilizá-las e dominá-las, demanda trabalho, esforço e dedicação, pois a informação está sendo gerada e principalmente propagada, de forma muito rápida, e a escola não pode ficar fora deste processo.

Tapscott (2011), nos diz que não vivemos na era da informação e sim, na era da colaboração. A era da inteligência conectada, o que nos faz perceber a importância da assimilação e interação do professor com esta tendência inseparável dos processos de educação.

Complementamos esta necessidade de atualização contínua com outro relato de um dos participantes, ao nos contar o que a realização do curso agregou a sua prática:

Troca de experiências, conhecimento da teoria da didática e educação, ampliação da visão em relação ao meu papel como professor.

Diante desta afirmação, coloca-se a ênfase no “(...) caráter relacional do conhecimento e do aprendizado e na natureza da atividade de aprendizagem para as pessoas envolvidas” (LAVE; WENGER, 1991, p. 33) nesta experiência do curso realizado, ou em realização.

Pimenta (2002), diz que cada um carrega em si um histórico riquíssimo de construção de vida, de saberes, de conhecimento, dos acertos e porque não dizer dos erros, e isso é o que há de mais relevante na caminhada de cada um, no que tange a construção sólida e abrangente de uma carreira como educador, que quando compartilhada a partir da troca de experiências, gera uma noção substantiada do que é ser docente. O curso de docência busca enfatizar e promover constantemente essa relação entre os professores, através da exposição das problemáticas vivenciadas por cada um no seu cotidiano. Também Salgueiro (1995), nos fala que o conhecimento se constrói e que os professores aprendem, principalmente, com a prática e com a interação com outros colegas.

Estas evidências podem ser reforçadas com as palavras de Sancho Gil (2016, p. 1) quando diz que “nos últimos anos, mudou o panorama do trabalho do professor, como sua tarefa, antes considerada tranquila, fácil e segura, passou a ser o enfrentamento dos desafios crescentes de uma sociedade profundamente transformada”. Diante desta constatação, acreditamos que o aperfeiçoamento continuado, e, no caso, a realização deste curso de “Docência Universitário”, foi uma experiência não só metodológica e didática, mas também, uma realização pessoal.

Considerações finais

Através dos resultados obtidos neste estudo, percebe-se a importância de se combater o paradigma de que ensinar é transmitir e replicar o conhecimento

puro e simples, excluindo-se a necessidade de reflexão acerca de todas as problemáticas envolvidas na prática docente. Ensinar é um processo de construção e reconstrução diário, ao ensinar, aprendemos, é um processo dinâmico e dialético, o que nos lembra as palavras do escritor uruguaio Eduardo Galeano ao dizer que “Quando tínhamos todas as respostas, mudaram a pergunta”.

O cenário educativo está sempre a nos propor romper com os desafios inerentes a sua constituição na busca da qualidade, já que o “ensino é um processo dialogado em que o indivíduo luta para conseguir uma voz própria diante do fundamento de vozes passadas e presentes, experiências vividas e práticas disponíveis” (BRITZMAN, 2001, p. 31).

O curso de “Docência Universitária” ofertado pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ), que no segundo semestre de 2016 está em sua 4ª turma, busca cumprir o seu papel norteador no que tange uma ação que, conforme os relatos e resultados obtidos, tendem a desequilibrar positivamente a demanda social de nossa educação no ensino superior, que ainda tem se mostrado deficitária e carente de propósitos e competências em nosso país.

Isso demonstra que quando se busca realizar de forma responsável e consciente a capacitação contínua de seus docentes, os resultados são consistentes e positivos, o que pode ser reforçado Reali et al, (1995, p.71), quando falam que estas iniciativas de formação continuada constituem-se em “(...) uma reflexão conjunta e colaborativa, teoricamente subsidiada e orientada, sobre temas, questões, aspectos e ou problemas identificados na prática pedagógica cotidiana, considerada ponto de partida e de chegada daquela reflexão”.

Desta forma, acredita-se que este estudo foi importante, não só *por demonstrar a relevância* de um modelo de capacitação continuada, baseado no envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos no processo, sendo um instrumento na construção e crescimento profissional e institucional, o que nos permite dizer ser um modelo que também pode servir como parâmetro para outras instituições de ensino superior, interessadas na qualificação de seu corpo docente. Acreditamos que as experiências de formação mostram o potencial de “educar” àqueles que participam delas, gerando conhecimento pedagógico que oportuniza maiores possibilidades a todos que delas fazem parte. As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, o que pressupõe conhecimentos teóricos, práticos e críticos de todo o processo de ensinagem.

Referências

ANDRADE, Maria Celeste; FERREIRA, Jociene. Formação continuada de Professores Universitários: A experiência da primeira turma de Pós-Graduação em Docência Universitária do Uniaraxá. **Evidência**: olhares e pesquisa em educação. Curso de Pedagogia do UNIARAXÁ, Araxá, 2015. p.1-13.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República do Brasil**. Brasília, DF. N. 248, dez, 1996.

BRITZMAN, Débora. **Prática e práticas**: estudo crítico sobre a prática de ensinar. São Paulo: Penso, 2003.

CALDAS, A. R. do; **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ESTEVES, A. R. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Carlos. Prefácio. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma G. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo. Loyola. 2010.

GEGLIO, Paulo César. **Formação continuada de professores e mudança de prática**: uma análise a partir da narrativa de professores. (Tese de doutorado). São Paulo: Programa de Psicologia da Educação, PUC-SP, 2003.

GIL, Juana M. Sancho; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs). **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. INEP, 2004. (Coleção Educação superior em Debate).

KENNEDY, Donald. **Academic Duty**. Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situações de aprendizagem**: participações e legitima. Tradução: Paula Frentes Dumont. Sevilha: Cooperativa Educativa, 1991.

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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PÁDUA, Gesner Duarte. **“Esses professores precisam de reciclagem”**: a avaliação dos estudantes da UFU sobre as práticas didático-pedagógicas dos docentes. Uberlândia, 2012.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho. In: CERVI, G.M. e RAUSCH, R.B. (orgs). **Docência Universitária**: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. São Paulo: Meta Ed. 2014.

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5. ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. V. 1.

REALI, A. M. M. R. et. al. **O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola**: relato de uma experiência. Caderno CEDES 36: Educação Continuada. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995, p.65-76.

SALGUEIRO, A.M. **La construccion del saber profesional de una maestra**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

TASPCOTT, Don. “A Inteligência está na rede”. **VEJA**, ed. 2212, 13 de abril de 2011. São Paulo, p. 20.

- Cléber Antônio Nunes – Formado em Fisioterapia; aluno da Pós-graduação em Docência Universitária.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4441037361348701>

- Ivana Guimarães Lodi – Formada em Pedagogia e História; Mestrado em Educação Superior; Coordenadora do Curso de Pedagogia do UNIARAXÁ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2928733474883886>