



Formação continuada para a docência no Ensino Superior: a visão de professores e as contribuições de espaços de compartilhamento de experiências

Victor Gomes Lima Ferraz¹

José Guilherme da Silva Lopes²

Resumo: O exercício profissional nas universidades brasileiras exige dos docentes um conjunto de saberes, valores e princípios, além da articulação entre docência, pesquisa e extensão. No entanto, a formação de professores universitários, que tem como locus a pós-graduação, enfatiza prioritariamente formar pesquisadores. Objetivamos investigar as percepções de um grupo de professores e as potencialidades de momentos e espaços que mobilizem a formação docente. Os dados foram construídos com quatro professores do Ensino Superior, utilizando entrevistas e um grupo focal, trabalhados à luz da análise de conteúdo. Percebemos que esses profissionais valorizaram habilidades e características que relacionamos aos saberes docentes, e apontaram a importância do compartilhamento de experiências entre professores e pós-graduandos e da reflexão sobre tal prática. Concluímos que o fomento de espaços que estimulem esse compartilhamento apresenta grande potencial para a reflexão sobre a prática e a formação docente.


Palavras-chave: Formação Docente. Docência Universitária. Saberes Docentes. Formação Continuada de Professores. Pedagogia Universitária.

Continuous training for teaching in Higher Education: the view of teachers and the contributions of spaces for sharing experiences

Abstract: Professional practice in Brazilian universities requires from professors a set of knowledge, values and principles, in addition to the articulation between teaching, research and extension. However, the training of university professors, whose locus are the postgraduate programs, prioritize the training of researchers. We aim to investigate the perceptions of a group of teachers and the potential of moments and spaces that mobilize teacher training. The data were built with four higher education professors, using interviews and a focus group, analyzed with content analysis. We realized that these professionals valued skills and characteristics that we relate to teaching knowledge, and pointed out the importance of sharing experiences between professors and graduate students and reflecting on such practice. We conclude that the promotion of spaces that encourage this sharing has great potential for reflection on teacher training and practice.

Keywords: Teacher Education. Higher Education. Teacher Knowledge. Permanent Education. University Pedagogy.

La formación continua para la docencia en la Educación Superior: la mirada de los docentes y los aportes de los espacios de

¹ Doutor em Química. Professor do Departamento de Farmácia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), campus Governador Valadares. Minas Gerais, Brasil. ✉ vicferraz@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-7722-3013>.

² Doutor em Química. Professor do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Minas Gerais, Brasil. ✉ guilherme.lopes@ufjf.br  <https://orcid.org/0000-0001-7257-3017>.

intercambio de experiencias

Resumen: La práctica profesional en las universidades brasileñas requiere de los profesores un conjunto de conocimientos, valores y principios, además de la articulación entre docencia, investigación y extensión. Sin embargo, la formación de profesores universitarios, cuyo locus es el posgrado, privilegia la formación de investigadores. Nuestro objetivo es investigar las percepciones de un grupo de profesores y el potencial de los momentos y espacios que movilizan la formación docente. Los datos fueron construidos con cuatro profesores de educación superior, utilizando entrevistas y grupo focal, trabajados a la luz del análisis de contenido. Nos dimos cuenta de que estos profesionales valoraban las habilidades y características que relacionamos con la enseñanza del saber, y señalamos la importancia de compartir experiencias entre profesores y estudiantes de posgrado y reflexionar sobre esa práctica. Concluimos que la promoción de espacios que propicien este compartir tiene un gran potencial de reflexión sobre la formación y la práctica docente.

Palabras clave: Formación de Profesores. Docencia Universitaria. Saberes Docentes. Formación Continua del Profesorado. Pedagogía Universitaria.

1 Introdução

O exercício profissional nas universidades brasileiras exige dos professores um conjunto de saberes, valores e princípios a fim de articular a docência, a pesquisa e a extensão. No entanto, grande parte dos professores universitários tem como foco a produção científica, com influências que advêm da sua formação e do próprio sistema avaliativo do Ensino Superior, ficando a docência em segundo plano (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; ALVES *et al*, 2019). Nesse sentido, temos como objetivo no presente trabalho³ investigar as percepções de um grupo de professores, credenciados em um Programa de Pós-Graduação em Química, sobre a docência no Ensino Superior e as potencialidades de alguns momentos e espaços de compartilhamento de experiências que mobilizam a formação para a docência.

Ao analisarmos a formação de professores no Brasil, percebemos na legislação que os cursos de licenciatura preparam profissionais para o magistério na Educação Básica. A preparação para o magistério no Ensino Superior fica a cargo dos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Entretanto, assim como em outros países, os mestrados e doutorados acadêmicos não têm como foco a formação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, TIECHER; FIALHO; ENS, 2020). De fato, para Marcelo Garcia

³ Este artigo é recorte de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora, escrita pelo primeiro autor e orientada pelo segundo autor.

(1999), essa “formação inicial para professores universitários” oferecida pela pós-graduação no contexto espanhol trabalha apenas o papel ou a função de pesquisador, o que também observamos no Brasil (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 154).

Este cenário pode ser entendido por um ponto de vista histórico. Embora a universidade seja um espaço de integração entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988), no Brasil, as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, moldada durante a ditadura militar, ainda hoje têm influências do modelo alemão, que enfatizava a produção do conhecimento e o processo de pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Cabe destacar que os programas de mestrado e de doutorado profissional, ainda que em menor número, objetivam o aprofundamento dos estudos ligados diretamente à prática profissional, permitindo a formação continuada de professores.

As pesquisas sobre a Docência no Ensino Superior (DES) vêm ganhando destaque nos últimos anos, seja a partir de investigações sobre práticas didáticas, sistemas de avaliação e saúde do docente (CINTRA, 2018), ou de uma preocupação com a formação profissional dos docentes e a construção de seus saberes pedagógicos e políticos (ARROIO; RODRIGUES FILHO; SILVA, 2006; ZANON; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2009; LOUGHRAN, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Uma das ações voltadas para a formação docente na pós-graduação foi a implementação do Estágio de Docência, em 1999 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obrigatório a todos os bolsistas de demanda social (CAPES, 1999). Além do estágio, em alguns cursos de pós-graduação, existem também disciplinas de cunho pedagógico ou metodológico voltados para a DES, que ficam a cargo de cada programa (MELO; CAMPOS, 2019).

No âmbito da formação continuada para os professores do Ensino Superior, além das estratégias que temos como foco neste trabalho, a Universidade Federal de Juiz de Fora ofereceu, entre os anos 2012 e 2014, uma proposta formativa de estágio probatório aos docentes recém-concursados (UFJF, 2009). O programa Percursos

Formativos (UFJF, 2013), atualmente extinto, previa que o docente em estágio probatório exercesse 120 horas de atividades formativas, que foram divididas em oficinas. Elas eram oferecidas em temas variados, de modo a atender as diferentes especificidades que os docentes demandavam (BRUNO; FLÔR, 2016).

Ao olharmos a legislação do estágio probatório, art. 20 da Lei nº 8.112 e Lei nº 12.772 (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012), podemos perceber que sua finalidade é avaliar o desempenho do profissional em relação à assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade, e apenas uma das iniciativas nos parece poder assumir um caráter formativo para a docência: “participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE” (BRASIL, 2012). Acreditamos que o estágio probatório pode oferecer um espaço formativo para os professores recém-contratados ou iniciantes, que muitas vezes estão numa fase de experimentação da sua prática docente (HUBERMAN, 1992).

No entanto, Lima (2015) discorre que professores em início de carreira ou recém contratados em Instituições de Ensino Superior (IES) encontram pouco amparo institucional, superando os desafios principalmente com o apoio dos colegas de trabalho, ou por meio do comprometimento pessoal. Em sua maioria, tais professores consideram que as IES deveriam oferecer uma formação continuada de curto prazo, como seminários e eventos.

Assim, permanece o desafio sobre a formação continuada para os professores em exercício. Algumas instituições, como a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal de Mato Grosso e outras, vêm buscando implementar cursos, seminários ou programas oferecidos aos docentes efetivos com a finalidade de problematizar a DES (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, MELO, 2017).

Para tanto, é importante compreender o que se espera desse profissional e de sua atuação nos processos de ensino e aprendizagem. Para Pimenta e Anastasiou (2014), o ensino na universidade possui algumas particularidades, que envolvem “um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos” (p. 103), abarcando ainda a preparação para o exercício de uma profissão que demanda métodos e conhecimentos específicos, além de proporcionar à sociedade desenvolvimento nas áreas sociais, culturais e econômicas. Essas particularidades apontam não somente para a importância e necessidade de se conhecer os sujeitos

de aprendizagem, o perfil esperado dos estudantes nas diferentes modalidades de graduação, seja ela licenciatura, bacharelado ou tecnólogo, como também conhecer e dominar o conteúdo específico do campo de trabalho e outros saberes, que são, ou deveriam ser, abordados durante a formação docente (ARROIO; RODRIGUES FILHO; SILVA, 2006).

O processo de formação de professores para a DES exige que se articulem uma série de saberes, valores e princípios. Almeida (2012) elencou três princípios orientadores essenciais para formação de professores do Ensino Superior: a articulação entre teoria e prática; a integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos a serem lecionados; e a formação como processo contínuo. O primeiro princípio busca uma equidade entre os conhecimentos construídos pela teoria e os construídos pela prática docente, propiciando a formação de um profissional que conheça a realidade das universidades e esteja inteirado sobre as pesquisas de sua área de atuação, e seja capaz de refletir sobre sua prática docente.

O segundo princípio demonstra a importância da formação pedagógica de um professor, de modo que compreenda as diferenças entre o seu campo de pesquisa, os conhecimentos científicos nele envolvidos, os conhecimentos ligados à docência e os processos de ensino e aprendizagem. O terceiro princípio ressalta a importância do reconhecimento da formação docente como um processo contínuo e reflexivo (ALMEIDA, 2012).

Entendemos que o processo de formação do professor seja, de fato, um processo contínuo que se inicia antes mesmo da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008), e se estende durante o exercício profissional, em momentos formais e informais. Assim, assumimos que o professor também constrói saberes a partir das experiências vivenciadas durante toda sua vida (SILVA JÚNIOR; LOPES, 2014; FERRAZ, 2015). Esses saberes docentes, de acordo com Tardif (2014), são os conhecimentos, o saber-ser, o saber fazer, e as competências e habilidades que são mobilizadas diariamente pelo professor.

Na literatura, encontramos vários trabalhos sobre os saberes dos professores, construídos a partir de diferentes olhares. Enquanto Porlan Ariza; Rivero García e Martín Del Pozo (1997) trabalham a partir da epistemologia dos saberes do professor,

Tardif (2014) apresenta uma discussão a partir das construções sociais destes saberes. Pimenta (1998), por outro lado, realiza sua discussão em um contexto de formação da identidade docente, enquanto Carvalho e Gil-Pérez (2011) analisam a formação de professores centrada na pesquisa e inovação a partir de uma perspectiva construtivista sobre o que professor deve saber.

Uma maneira de compreendermos como os professores, inclusive do Ensino Superior, articulam conhecimentos e experiências formais ou informais na sua atuação é analisar suas concepções sobre os fazeres e saberes associados à prática docente. Para tanto, a partir das contribuições acima, considerando suas diferenças e convergências, construímos um panorama geral (Quadro 1) sobre os saberes docentes de acordo com a literatura da área. Na primeira coluna apresentamos nosso olhar sobre tais contribuições, que utilizaremos para analisar as concepções dos professores sujeitos dessa pesquisa, partindo do pressuposto que os saberes docentes são construídos em diversos momentos e locais ao longo da vida do professor, formado a partir dos conhecimentos teóricos, das experiências e das interações com o meio e a sociedade.

Quadro 1: Diferentes tipologias para os saberes docentes.

Saberes docentes ⁴	Porlán, Rivero e Martín (1997)	Pimenta (1998)	Tardif (2014)	Carvalho e Gil-Pérez (2011)
Saberes específicos	Saberes acadêmicos	Conhecimento	Saberes disciplinares	Conhecer a matéria a ser ensinada
Saberes pedagógicos		Saberes pedagógicos	Saberes da formação profissional	Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem
Saberes metodológicos e curriculares				Saberes curriculares
	Saber avaliar			
Saberes da experiência	Rotinas e guias de ação	Saberes da experiência	Saberes provenientes da formação escolar anterior	Saber preparar atividades
	Saberes baseados na experiência			Saber dirigir a atividade dos alunos
Saberes gerais	Teorias implícitas	—	Saberes pessoais	Utilizar a pesquisa e a inovação
				—

Fonte: Adaptado de Ferraz (2015).

⁴ Os saberes apresentados neste quadro não mantêm uma relação biunívoca, mas apresentam convergências a partir de uma análise qualitativa. A primeira coluna faz parte de uma organização para análise dos dados deste trabalho, não tendo o objetivo de propor uma nova tipologia.

Desta maneira, compreendemos os saberes específicos como aqueles relacionados aos conhecimentos ligados diretamente aos conteúdos ensinados pelo professor. Os saberes pedagógicos abarcam os conhecimentos relacionados ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, ao conhecer o aluno, entre outros. Os saberes metodológicos e curriculares estão ligados ao conhecimento do currículo, aos diferentes métodos, abordagens e estratégias didáticas que o professor utiliza em sala de aula. Os saberes gerais são saberes pessoais, construídos ao longo de toda a vida do professor. Os saberes da experiência englobam aquelas vividas pelo professor, desde sua infância como aluno da Educação Básica até o exercício profissional, e possibilitam que ele avalie e reflita sobre os demais saberes:

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (TARDIF, 2014, p. 53).

De fato, concordamos que a profissão docente perpassa pelo exercício em sala de aula e pelas retraduições que o professor faz em suas escolhas metodológicas a partir de suas experiências (TARDIF, 2014). Entretanto, essa aprendizagem pela prática, ou formação ambiental (MALDANER, 1999), sem a necessária problematização a partir de uma reflexão crítica, pode favorecer a perpetuação do ensino que o professor vivenciou durante sua vida e limitar a resolução dos desafios advindos do dia a dia.

Nessa perspectiva, o processo reflexivo tem se constituído como um caminho promissor para a formação acadêmico-profissional, pois traz contribuições para se (re)pensar a prática em sala de aula como uma ação sustentada teoricamente. A reflexão tem suscitado diversos estudos ao longo do tempo, com contribuições principalmente a partir do trabalho de John Dewey, sendo recuperado mais tarde por Donald Schön, Paulo Freire, Jurgen Habermas e Kenneth Zeichner (ZEICHNER, 2008). Apesar das diversas contribuições sobre a reflexão-na-ação, o trabalho de Schön recebeu duras críticas, uma vez que, colocado como centro das mudanças e inovações, o professor pode ter sua individualidade supervalorizada (PIMENTA, 2006). Nessa direção, Zeichner e Liston (2014) chamam a atenção de que a prática reflexiva individual é reducionista e limitante. Concordamos com os autores que a

reflexão é uma prática social, já que nossas ideias se tornam mais explícitas e organizadas quando as expomos para outros.

Os saberes da experiência, diferentemente dos saberes específicos ou pedagógicos, não são saberes formais, construídos intencionalmente em alguma etapa formativa ao longo da trajetória do professor. São saberes informais, tácitos, mas que, a partir da prática docente e das vivências do professor retraduzem os saberes formais a partir de tentativas e certezas que se solidificam com o passar dos anos. Logo, ao refletir sobre os saberes da experiência, o professor reflete também a partir dos saberes metodológicos e curriculares, pedagógicos, específicos, e até mesmo sobre sua própria formação. Desse modo, entendemos que a reflexão tem um papel central na formação dos professores se considerarmos que essa retradução possa acontecer de forma racionalizada, intencional, colaborativa e com fundamentação teórica, possibilitando uma mudança social na Educação Superior.

Em suma, considerando as diferentes áreas e especificidades, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil formam prioritariamente pesquisadores, muito embora sejam também responsáveis pela formação de professores para a DES. São escassos os momentos formativos voltados para a docência, onde os futuros professores universitários possam refletir. Assim, constituem-se docentes a partir do exercício profissional com poucas oportunidades e sem incentivo ou apoio institucional para a formação contínua para a docência. Nesse sentido, nos questionamos sobre as potencialidades de momentos e espaços que mobilizem o compartilhamento de experiências e reflexões sobre a prática docente de professores do Ensino Superior.

2 Caminho metodológico

Neste trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa, haja vista a ampla variedade de dados envolvidos, que exigem do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica, além de oferecer maior flexibilidade sobre os métodos de coleta de dados (MARTINS, 2004). Para a análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), com a qual estruturamos as unidades de registro a partir do tema. A categorização foi baseada em um critério semântico. A fim de evidenciar a compreensão dos professores sobre a docência e suas visões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, nos aportamos nos saberes docentes como categorias definidas a priori, de acordo com a primeira coluna do quadro 1, as quais

destacaremos em *itálico* ao longo do texto, assim como as demais categorias emergentes. Os dados foram construídos através de uma entrevista semiestruturada e de um encontro formativo concebido nos moldes de um grupo focal, ambos realizados com os participantes da pesquisa: quatro docentes do Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A entrevista semiestruturada oferece maior flexibilidade, ao permitir que o entrevistador esclareça possíveis dúvidas e aprofunde tópicos emergentes (GIL, 1999). Foi estruturada em torno de oito questões que versavam sobre a formação do professor, sua experiência docente, seu papel como formador e suas percepções sobre a formação de professores.

O encontro formativo foi estruturado a partir da dinâmica de um grupo focal, registrado em áudio e posteriormente transcrito. O grupo focal é uma técnica qualitativa de coleta de dados que envolve a participação voluntária de um conjunto de pessoas que possuem características em comum, no qual os participantes são encorajados a discutir e expor suas experiências pessoais em torno de um ou mais assuntos (GATTI, 2012). Esse encontro, com duas horas de duração, foi mediado a partir de quatro questões que retomaram a entrevista. Suscitamos uma discussão sobre o que significa lecionar no Ensino Superior e as experiências docentes que os professores tiveram ao longo de sua formação e exercício profissional. Realizamos as transcrições objetivando evidenciar o tema ou assunto em foco, realizando ajustes gramaticais e utilizando normas e pontuações da linguagem escrita (COSTA, 2014).

Os professores participantes dessa pesquisa, os quais denominamos Arthur, Caio, Mateus e Gabriela, nomes fictícios utilizados para preservar suas identidades, receberam, ao longo de um semestre letivo, 10 pós-graduandos em estágio de docência em suas turmas de graduação. Concomitantemente, estes pós-graduandos cursaram a disciplina intitulada Docência em Química no Ensino Superior, que, além de um eixo teórico, envolveu o planejamento, a análise e a reflexão de uma aula que os pós-graduandos ofereceram ao longo do estágio de docência. Dessa forma, selecionamos, dentre os professores do programa de pós-graduação, aqueles que orientaram os estágios de docência e participaram dos encontros da disciplina nos quais os estudantes apresentaram suas reflexões individuais e contribuíram com suas percepções sobre a aula e a apresentação. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê

de ética sob o parecer consubstanciado nº 60740016.3.0000.5147.

3 Resultados

Em uma breve análise sobre a formação acadêmica de cada um dos professores participantes desta pesquisa, podemos perceber, no quadro 2, que dois são licenciados, três possuem bacharelado, e todos, considerando o tempo de docência no Ensino Superior, encontram-se na fase de diversificação e questionamento, descrita por Huberman (1992) como uma aquela em que o professor se mostra disposto a experimentar diferentes práticas pedagógicas, mas também começa a questionar suas escolhas profissionais.

Quadro 2: Os professores, sua formação e experiência docente

Professor	Graduação em Química	Mestrado	Doutorado	Tempo de DES
Arthur (P1)	Bacharelado	—	Analítica	15 anos
Caio (P2)	Bacharelado e Licenciatura	Analítica	Ciências	8 anos
Gabriela (P3)	Bacharelado	Orgânica	Orgânica	13 anos
Mateus (P4)	Licenciatura	Inorgânica	Físico-Química	10 anos

Fonte: Autoria própria (2022).

Iniciamos a entrevista questionando individualmente os professores sobre sua experiência docente anterior ao Ensino Superior. Apenas o professor Mateus afirmou ter lecionado por 12 anos na Educação Básica antes do exercício docente no Magistério Superior, e esclareceu que a maior preparação foi a partir dessa experiência:

Lógico que o que me preparou melhor foi o dia a dia na sala mesmo, a experiência que eu fui ganhando no dia-a-dia, mas sem dúvida eu acho que as disciplinas de licenciatura, pelo menos me direcionaram bem (Mateus – Entrevista).

Esse dado corrobora com o descrito por Melo e Campos (2019), no qual a maioria dos respondentes possui pouca ou nenhuma experiência docente anterior ao ingresso como professor universitário. Percebemos na fala de Mateus que ele destaca a importância da aprendizagem pela prática ao longo do exercício docente e os fundamentos construídos ao longo da licenciatura, o que vai ao encontro do que vimos na literatura sobre os saberes docentes e os *saberes da experiência*.

Na sequência, questionamos sobre a formação docente na graduação. Os professores Arthur e Caio afirmaram que a graduação não os preparou para lecionar no Ensino Superior, ao contrário dos professores Mateus e Gabriela. O professor Caio

afirma que “o que eu mais me apropriei foi minha experiência como aluno, métodos que eu achava eficiente, posturas que eu achava interessantes, eu procuro adotar e depois, com o tempo eu fui adquirindo as minhas estratégias” (Caio – Entrevista). Por outro lado, a professora Gabriela afirmou que, apesar de ter se formado no bacharelado e não ter cursado as disciplinas da licenciatura, a maioria dos seus professores eram licenciados, o que proporcionou discussões sobre a docência, já que muitos abordavam tais questões em suas aulas. Essas respostas estão de acordo com Cunha (2001) e Carvalho e Gil-Pérez (2011), quando os autores salientam que a formação docente não ocorre apenas na academia, por meio de teorias, mas também por experiências e situações vivenciadas pelos professores enquanto alunos em seu ambiente de trabalho, o que ressalta a importância de momentos formativos onde tais experiências sejam compartilhadas e problematizadas.

Em seguida, perguntamos aos professores sobre a formação durante a pós-graduação e todos afirmaram que não houve preparo intencional para a DES, com algumas ressalvas: Arthur citou o estágio de docência, Gabriela e Mateus citaram os seminários que assistiram e ofereceram no âmbito de uma disciplina, sem se aprofundarem em aspectos ligados à docência e Caio relatou a observação da prática de sua orientadora (de mestrado e doutorado) e a abertura que ela oferecia para discutir aspectos da docência.

Ela sempre comentava comigo as dificuldades que ela tinha com os alunos, [...] os problemas que tinha dentro do departamento, então eu, quando eu cheguei aqui, eu meio que já esperava algumas coisas parecidas com as coisas que eu a vi falando. E eu utilizava um modelo que eu tinha de lá, o dela ou de outro professor que eu gostava. Eu sempre procuro usar estratégias que eu já vi e gostei (Caio – Entrevista).

Na fala percebemos que o professor Caio enfatiza a importância das experiências que vivenciou como aluno, nas quais se fundamenta ou incorpora para planejar sua prática docente. Na entrevista de Arthur, podemos perceber a importância dessas experiências com mais clareza: “Eu mesmo tenho bons exemplos do passado, mesmo da graduação, ou da pós-graduação, que eu perpetuo, às vezes de forma inconsciente, às vezes de forma consciente” (Arthur – Entrevista). Essas experiências que os professores Caio e Arthur vivenciaram como alunos ao longo de sua formação constroem-se de forma tácita e apresentam grande resistência a mudanças (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011; AUTORES, 2014). Contudo, esses

saberes da experiência construídos através de um processo de formação ambiental podem ser importantes, como afirma Maldaner (1999), pois a partir de uma reflexão crítica embasada em estudos teóricos, permitem a ampliação, significação, e até mesmo a reestruturação do conhecimento do professor sobre diversas informações que circundam a realidade escolar. Nesse sentido, buscamos criar condições para suscitar tais questões durante o encontro formativo que investigamos, as quais discutiremos mais adiante.

Adicionalmente, perguntamos aos professores como compreendem o papel de orientador e sua relação com os pós-graduandos nas atividades de pesquisa. A pós-graduação acadêmica dos programas *stricto sensu* no Brasil, como destacamos anteriormente, tem como primeiro objetivo a formação de pesquisadores. Durante esse período, os pós-graduandos vivenciam, nas disciplinas e ao longo da escrita da tese ou dissertação, diferentes abordagens, tanto por meio da condução do processo de orientação, quanto por meio de diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem que seus professores e orientadores assumem. No entanto, é esperado que esses estudantes ao se tornarem professores universitários possam e saibam orientar, uma vez que foram orientados ao longo da pós-graduação (MASSI; GIORDAN, 2017).

De acordo com McCallin e Nayar (2012), a orientação na pesquisa possui especificidades e, em alguns aspectos, assemelha-se à docência, em atitudes e técnicas, e até mesmo em conteúdos que o professor media. Os professores Arthur, Gabriela e Mateus, em suas entrevistas, destacaram o que categorizamos como a *importância de estabelecer um diálogo com os orientandos* a fim de buscarem os conhecimentos de maneira conjunta. Essa resposta condiz com uma abordagem de orientação estruturada pelo orientador, apresentando uma relação diádica com o pós-graduando (MCCALLIN; NAYAR, 2012). Por outro lado, o professor Caio ressaltou que incentiva o *contato dos pós-graduandos com outros professores*, em atividades como o estágio de docência, proporcionando uma maior diversidade de experiências, o que relacionamos com o modelo de orientação em grupo. De fato, o modelo em grupo tende a formar pesquisadores independentes e, provavelmente mostra-se eficaz para estudantes que demandam pouca atenção do orientador. Ambos os modelos têm muito a oferecer no desenvolvimento dos saberes da pesquisa (CUNHA, 2006), e mantêm estreita relação com os *saberes da experiência*, uma vez que são construídos a partir da vivência com os orientadores e colocados em prática com os

futuros orientandos.

Os professores destacaram ainda que a maneira de o estudante se expressar também é um aspecto importante que trabalham com seus orientandos:

Eu tenho chamado a atenção deles para essa questão filosófica, da essência da informação. Porque se ele sabe isso fica mais fácil, na forma de se expressar, ele vai ter um vocabulário melhor, ele vai ter condições de se expressar melhor e até ter um entendimento melhor do que está acontecendo (Arthur – Entrevista).

Eu tomo mais cuidado com a linguagem, que tem que ser uma linguagem química adequada e com a questão da representação (Gabriela – Entrevista).

Podemos compreender a preocupação desta orientadora para a “linguagem química” utilizada pelos pós-graduandos como uma forma de inserção na comunidade acadêmica e na pesquisa. De fato, Mortimer, Chagas e Alvarenga (1998) apontam que existe uma proximidade entre a linguagem escrita e a linguagem científica, pois ambas exigem uma reflexão consciente ao serem utilizadas. Assim, a maneira como o pós-graduando se expressa, ainda que no contexto acadêmico, pode não passar por uma reflexão a todo instante, o que justifica a preocupação destes orientadores.

Em suma, percebemos o quão escassas são as oportunidades formativas durante a pós-graduação para a DES, majoritariamente ocorrendo a partir da observação das práticas de outros professores, ou através de tentativa e erro, de maneira individual, pouco contribuindo para a construção e reflexão sobre os saberes docentes. Assim, após realizarmos as entrevistas e os professores acompanharem os pós-graduandos durante o estágio de docência e participarem dos encontros de reflexão dos estudantes, investigamos suas concepções sobre o exercício docente no Ensino Superior em um encontro formativo, buscando compreender como podem contribuir para a formação docente dos pós-graduandos e as potencialidades de reflexão nestes momentos para a própria formação. Deste modo, organizamos dois tópicos na sequência da discussão, a saber: “Os saberes docentes e as concepções sobre a docência no Ensino Superior” e “Possibilidades formativas para a docência no Ensino Superior”.

4 Os saberes docentes e as concepções sobre a docência no Ensino Superior

Após a explicação sobre a dinâmica da estratégia do grupo focal, colocamos como questão inicial: O que é lecionar no Ensino Superior? Conforme esperávamos, a primeira resposta deixou evidente a importância atribuída aos *saberes específicos*:

Bom, a condição de conteúdo específico está implícita, você tem que saber o conteúdo. Se não souber o conteúdo, não adianta (Gabriela – grupo focal).

Como apontam diversos autores (ALMEIDA, 2012, PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017), o domínio dos saberes específicos, de fato, é fundamental para o professor ter êxito no ensino. No entanto, muitos professores do Ensino Superior sobrepujam os demais saberes em função dos saberes específicos, por considerá-los suficiente.

Todavia, como veremos adiante, os professores participantes apontaram e discutiram pouco sobre os saberes específicos, e quando o fizeram, o relacionaram aos demais saberes docentes, indicando uma preocupação não só com o ensino, mas também com a aprendizagem dos alunos. No decorrer da discussão, os professores apontaram também outros aspectos da docência, os quais permitiram a construção de categorias emergentes. Na figura 1, relacionamos essas categorias aos saberes docentes descritos no quadro 1. Vale ressaltar que, em alguns casos, relacionamos determinada categoria a mais de um saber pois percebemos relações em dois ou mais sentidos, uma vez que os próprios saberes docentes não são mutualmente excludentes.

Como é possível perceber a partir da Figura 1, em vários momentos da discussão foi destacada a importância atribuída às habilidades e às características que relacionamos aos *saberes pedagógicos*, principalmente sobre o conhecimento dos estudantes da graduação e suas dificuldades, como podemos observar nos trechos a seguir:

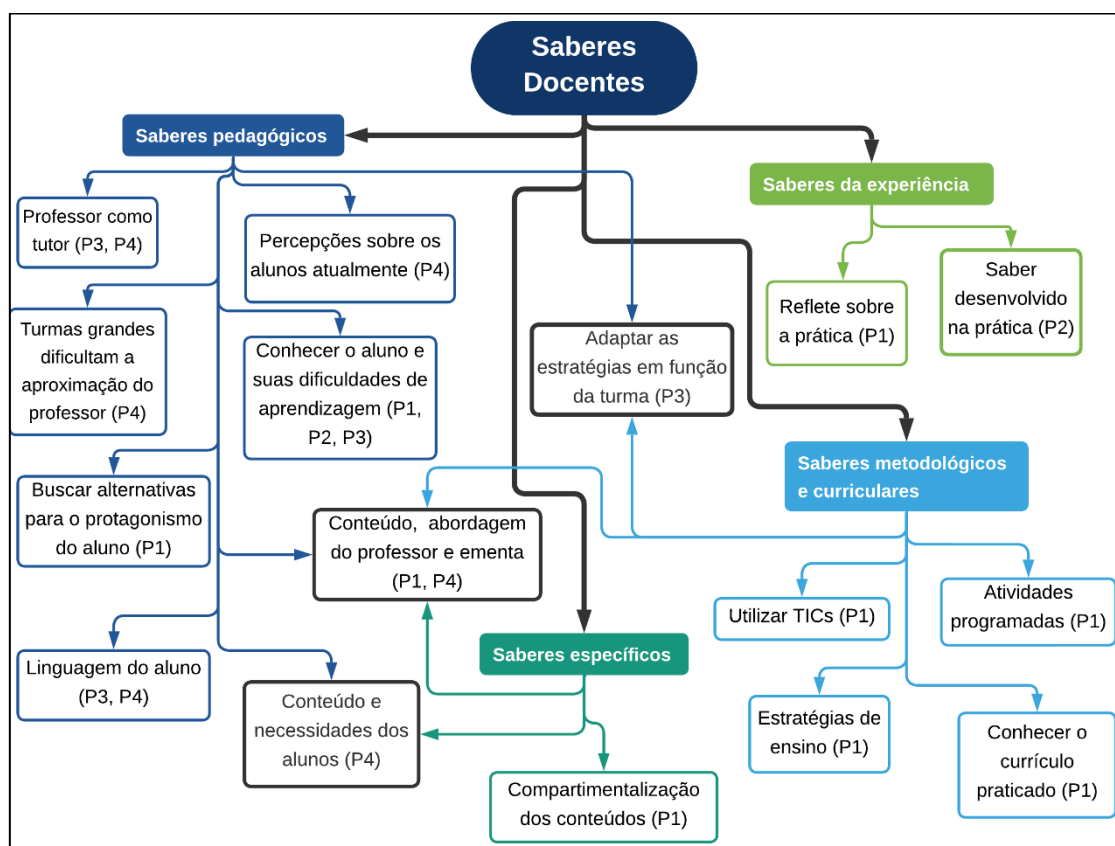
Eu acho que a gente tem que ter a sensibilidade de entender se aquele conteúdo vai ser fácil, moderado ou difícil para o aluno (Caio – grupo focal).

Às vezes, você explica um assunto e alguns não entender claramente e você vê que um sempre tem uma dificuldade maior (Arthur – grupo focal).

Na discussão, o professor Arthur complementa dizendo que costuma utilizar exemplos para sanar tais dúvidas, já que geralmente frente a elas, os professores apenas repetem o que haviam falado e o aluno continua sem entender. A professora Gabriela ressalta a importância do professor nesses momentos, percebendo de onde vem a dúvida do estudante, que pode estar relacionada a outro conteúdo. De fato, para Carvalho e Gil Pérez (2011), conhecer as dificuldades e os obstáculos

epistemológicos envolvidos em uma matéria ou disciplina “constitui uma ajuda imprescindível para compreender as dificuldades dos alunos” (p. 24). Entretanto, apesar de demonstrarem tal preocupação indicando que buscam alternativas, os professores não apresentaram caminhos como aqueles discutidos na literatura da área de ensino para superarem tal desafio, o que é esperado, considerando suas formações acadêmicas, mas reiteram a importância da criação de momentos formativos envolvendo os docentes em exercício.

Figura 1: Concepções sobre a docência no Ensino Superior e os saberes docentes



Fonte: Autoria Própria (2022).

Outro ponto desencadeado a partir da questão inicial está relacionado à insatisfação dos professores com o rendimento dos alunos, e o que poderiam fazer para melhorar a relação entre professor e aluno e o seu aprendizado. Essa mobilização em buscar novas estratégias mostra-se coerente com a fase de diversificação em que os professores se encontram (HUBERMAM, 1992).

Percebemos uma convergência de opiniões favoráveis ao professor assumir um papel de orientador, guiando seus alunos na construção de conhecimentos, encorajando um papel mais ativo, discussão que aprofundaremos no tópico seguinte.

Em alguns cursos da pós-graduação alguns professores até fazem mais ou menos isso, eu entendo que realmente o ideal seria, tornar isso cultural nosso. Aos poucos o aluno ter essa coisa de correr atrás, usar o professor, como consultor. Mas o professor vai estar ali, ele vai ter a aula dele, mas como um guia, como mais ou menos a gente faz com aluno de iniciação científica (Mateus – grupo focal).

A discussão indicou em vários momentos como estes professores compreendem a importância de levar em consideração as ideias e demandas dos estudantes e de buscar construir caminhos nos quais o estudante tenha um papel mais ativo (MIZUKAMI, 1986), o que pode ser pensado a partir dos saberes pedagógicos, compreendendo a ambiência da aprendizagem (CUNHA, 2010). No entanto, percebemos que em algumas experiências compartilhadas no grupo, os professores tenderam a relacionar a aprendizagem insuficiente dos alunos, principalmente, às condições do trabalho docente ou a fatores externos ao professor, como a grande quantidade de conteúdos que são “impostos” em cada disciplina, ingressantes desinteressados e com uma base de conhecimentos frágil, e o grande número de alunos por turma, o que inviabiliza um acompanhamento mais próximo do professor. De fato, não é raro observarmos salas com 60, 100 alunos, principalmente em turmas do início da graduação (LIMA, 2015).

Contudo, percebemos em alguns momentos da fala de Arthur, uma problematização sobre essas visões. Em seu discurso, este professor afirma buscar constantemente estratégias para melhorar sua prática docente, já que se sente angustiado. Possivelmente essa angústia deve-se à sua sensação de despreparo relacionada à sua formação acadêmica, como podemos observar a seguir:

A gente quando sai de uma pós-graduação, acha que aprendeu a fazer pesquisa, acha que aprendeu melhor a apresentar seminário, e a gente se prepara pensando no conteúdo, e de repente você está numa banca, está sendo avaliado. [...] Aí cria aquela angústia e depressão, porque o que é bom? O que é ruim? Você tem que ter um filtro, então quando você me pergunta: como é lecionar na pós-graduação? Eu não tenho como te responder isso, porque o processo é dinâmico, cada semestre é uma história (Arthur – grupo focal).

De fato, conforme apontam Almeida (2012) e Lima (2015), mesmo após concluírem a pós-graduação, passando anos de estudo em torno de conceitos de suas áreas específicas, e possuindo longo tempo de experiência profissional, os professores das universidades, no contexto brasileiro ainda apresentam um despreparo para lidar com o processo de ensino e aprendizagem, em geral dependentes do modelo tradicional de ensino centrado em aulas expositivas

(CINTRA, 2018). Assim, é preciso ponderar sobre essas duas facetas, de um lado as condições do trabalho docente e de outro, a preparação e a formação do docente do Ensino Superior.

Nas discussões sobre o que é lecionar no Ensino Superior também foram levantados aspectos que relacionamos aos *saberes metodológicos e curriculares*, como, por exemplo, conhecer o currículo praticado (Figura 1). Nas falas a seguir percebemos a importância do professor ao adaptar a abordagem dos conteúdos a fim de buscar a aprendizagem da turma, marcada pela heterogeneidade de alunos.

Eu sempre tenho que mudar de um semestre para o outro, eu até brinco que não tenho aula preparada, eu sempre preparo aula em cada semestre. Porque a estratégia que às vezes uso para uma turma com uma outra turma não funciona (Gabriela – grupo focal).

Porque se você repetir a mesma coisa que você falou ele vai continuar não entendendo [...] então muitas vezes eu costumo falar de exemplos [...] você tem que bolar uma outra maneira (Arthur – grupo focal).

De fato, como aponta Lima (2015), os docentes universitários afirmaram ter dificuldade para motivar os estudantes e adaptar o currículo frente às suas demandas profissionais. Nas falas de Arthur e Gabriela citadas anteriormente, além dos saberes metodológicos e curriculares, percebemos a mobilização dos *saberes da experiência*, uma vez que esses saberes passam por uma ressignificação a partir das práticas docentes de cada professor (TARDIF, 2014). Outro aspecto importante que podemos perceber na figura 1 sobre esses dois professores é a relevância que Arthur dá aos *saberes metodológicos e curriculares*, sendo o único a iniciar todas as discussões sobre o tema, enquanto a professora Gabriela encaminhou as discussões relacionadas aos *saberes pedagógicos* ao longo do grupo focal.

Em suma, percebemos que os docentes valorizam os saberes específicos e indicam a importância de outros saberes docentes, apontando a necessidade do professor se sensibilizar e conhecer as dificuldades de seus alunos. Os saberes da experiência assumem aqui uma grande importância para a reflexão do professor sobre sua prática. A partir da visão dos professores participantes da pesquisa sobre a docência, seus saberes e as dificuldades da profissão, vamos nos aprofundar, a seguir, nas possibilidades formativas para a docência, com destaque para a relação entre orientador e orientando, buscando evidenciar aspectos que propiciem a reflexão sobre a prática docente.

5 Possibilidades formativas para a docência no Ensino Superior

Além da sala de aula, os professores das universidades em geral têm a possibilidade de orientar pesquisas de estudantes de graduação durante a iniciação científica ou na pós-graduação. De acordo com McCallin e Nayar (2012), a orientação na pesquisa possui especificidades e em alguns aspectos convergem com a docência. Desse modo, questionamos no encontro formativo como os professores podem contribuir para a formação docente dos pós-graduandos, onde buscamos entender o comportamento dos orientadores como formadores para a docência. As respostas trouxeram o compartilhamento de experiências como a principal contribuição:

Compartilhando com eles nossa experiência, essas coisas todas que a gente está levantando agora, são angústias nossas, não é? Graduação, pós-graduação, seja o que for (Mateus – grupo focal).

Coisas que funcionam, coisas que não funcionam, que não têm receita de bolo. Eu costumo, quando eu tenho a oportunidade, comentar com eles: olha pessoal isso aqui, que está muito legal nessa hora, pode não funcionar (Caio – grupo focal).

Percebemos que esse compartilhamento de experiências parte da vivência do professor, não se baseando necessariamente em uma fundamentação teórica, o que é compreensível, já que tais professores não possuem formação docente acadêmica para lecionar no Ensino Superior, onde essas teorias poderiam ser discutidas. Por outro lado, os saberes da experiência podem contribuir para o desenvolvimento da prática docente, a partir de um processo reflexivo (MARCELO GARCIA, 1999).

Ao compartilhar experiências docentes com seus orientandos, os professores podem, inclusive, suscitar uma reflexão da própria prática, abalando estruturas que estão bem sedimentadas pelos anos que já lecionaram. De fato, Alves *et al* (2019) destacam o protagonismo que o pós-graduando pode assumir nessa relação, ao desempenhar o papel de estagiário ou tutor, mediando as relações entre alunos da graduação e o docente, o que percebemos mais adiante na fala de Arthur.

Nesse sentido, o pós-graduando pode assumir um papel importante de mediador entre os alunos de graduação e o docente supervisor, na medida em que contribui com um olhar crítico frente às situações que sucedem ao longo da disciplina, tanto na perspectiva de desenvolvimento das atividades discentes quanto da proposta de trabalho/enfoque do docente (ALVES et al, 2019, p. 04).

Zeichner (2008) ainda complementa, afirmando que a formação docente através da reflexão como uma prática social pode ter o foco no formador de

professores, por meio do diálogo do docente com os estagiários, compartilhando “as razões e as racionalidades que estão subjacentes às diferentes escolhas que são feitas nas salas de aula [...] e de como eles adaptaram suas práticas de ensino para ir ao encontro das necessidades de seus alunos” (p. 544).

Na sequência do encontro formativo, questionamos em que medida as atividades e as experiências vivenciadas durante o acompanhamento e a orientação do pós-graduando ao longo do estágio de docência foram construtivas para o exercício docente dos quatro professores. O professor Arthur afirmou que essa participação proporcionou uma reflexão sobre sua prática docente e indicou, inclusive, que uma das abordagens que já implementou em suas aulas surgiu a partir da interação com a pós-graduanda que recebeu como estagiária.

Para mim foi incrível porque como eu disse, essa minha angústia, essa busca, eu tive a oportunidade de sentar, conversar, ver, trocar ideias, para mim particularmente, foi um crescimento absurdo, me ajudou a refletir em cima das minhas reflexões. Eu lembro que a aluna da pós [estudante que recebeu como estagiária] fez uma atividade em grupo [...] fez eles [estudantes da graduação] discutirem e passava pelos grupos, dava as orientações, dava algumas dicas, [...]. E a partir daí que vem essa ideia, de fazer uma atividade programada, porque isso pode ser interessante, esse tipo de atividade (Arthur – grupo focal).

Assim, compreendemos que o envolvimento do professor Arthur com a pós-graduanda em estágio de docência o permitiu refletir sobre sua prática (SCHÖN, 1992), reestruturando-a com uma nova metodologia (atividades programadas). De fato, Darsie e Carvalho (1996) apontam que o ato de pensar e verbalizar sobre saberes e experiências, o que as autoras denominam por metacognição, possibilita a reflexão sobre esses saberes a partir de um distanciamento das experiências, permitindo ressignificá-los. Por sua vez, Caio expõe sua percepção sobre a orientação do pós-graduando ao longo do estágio e o estabelecimento de uma relação de confiança e aprendizagem mútua, permitindo, inclusive, o crescimento do pós-graduando como professor.

Meu caso também é um pouco parecido com o do [Arthur]. Eu sempre achei que era importante valorizar o tutor e ao ver a abertura do pós-graduando nesse sentido, eu pude confirmar minha opinião [...] ele era um professor de cursinho no começo e eu vi no final ele como um professor de ensino superior, mudou a linguagem, mudou a postura, que foram coisas que eu falei com ele, porque eu percebi que ele dava abertura (Caio – grupo focal).

Desse modo, entendemos que os momentos de reflexão sobre a orientação e as oportunidades oferecidas pelo estágio de docência possibilitam aos professores e

aos pós-graduandos construir conhecimentos sobre a docência, através do compartilhamento de experiências docentes, do envolvimento de sujeitos com percepções diferentes, e do desenvolvimento de relações de confiança. Isso permite, inclusive, a reflexão sobre a prática docente e a aprendizagem mútua de professores e pós-graduandos, indo além das possibilidades de uma reflexão individual.

Por fim, questionamos quais foram as percepções dos professores sobre as possibilidades das discussões fomentadas durante o encontro. O professor Caio chamou a atenção para a necessidade de mais momentos como esse, já que os poucos encontros que acontecem tendem a se estender, visto que todos os professores têm novas experiências para compartilhar. Mateus acrescenta que, muitas vezes, esses diálogos acontecem em encontros nos corredores ou com o colega de gabinete. O professor Caio ainda afirma que espaços formativos, como o constituído nesse encontro, e as atividades de orientação de estudantes de pós-graduação no desenvolvimento do estágio de docência, envolvendo momentos de avaliação e reflexão compartilhada, deveriam acontecer com maior periodicidade.

Eu acho que falta um pouco disso para a gente poder usar estratégias de colegas ou perceber que alguma coisa não está indo bem [...] e tentar melhorar isso. Acho que seria legal de tempos em tempos ter a oportunidade de conversar sobre essas coisas específicas (Caio – grupo focal).

As respostas corroboram com Almeida (2012) sobre a importância da formação continuada, um espaço “onde os professores aprendem, desaprendem, e reaprendem algo sobre suas práticas.” (p. 86). Desse modo, compreendemos que o encontro, estruturado a partir de uma metodologia de coleta de dados, proporcionou um espaço formativo para o compartilhamento de experiências entre os professores envolvidos, o que se mostra mais promissor em termos da prática reflexiva, pois, como apontam Zeichner (2008) e Smyth (1992), a reflexão individual do professor se limita aos próprios conhecimentos deste. Assim, entendemos que processos como a metacognição funcionam como alicerces para uma posterior reflexão em conjunto com outros professores, onde possam mutuamente construir as bases para reestruturar suas práticas docentes.

O encontro formativo por nós mediado foi organizado para suscitar e problematizar ideias sobre os saberes relacionados à DES, ao acompanhamento de pós-graduandos no estágio de docência e a outras questões emergentes da entrevista

individual, tais como o compartilhamento de experiências e as relações entre orientador e orientando. Assim, organizada por estes momentos formativos, a discussão abriu espaço para contribuições dos professores, ampliando as possibilidades de formação continuada de forma coletiva.

Em suma, percebemos que, diante do cenário atual, o envolvimento dos professores com a formação docente dos pós-graduandos, bem como a construção e manutenção de espaços que lhes proporcionem momentos para reflexão sobre sua prática e um aprofundamento teórico relacionado aos saberes pedagógicos, podem contribuir para a formação docente, inclusive dos próprios pós-graduandos, no contexto da docência no Ensino Superior. Desse modo, compreendemos que estratégias que permitam a horizontalidade e suscitem as interações entre os participantes, nos moldes de grupos colaborativos que possuem uma maior periodicidade (BASSOLI; LOPES, 2017), favorecem o engajamento dos envolvidos e colocam em discussão os saberes da experiência e a prática docente dos integrantes. Ainda assim, destacamos a importância de atividades formativas como essa ocorrerem de forma institucionalizada (MELO; CAMPOS, 2019), ampliando o alcance e as contribuições para a formação continuada dos professores do Ensino Superior.

6 Considerações finais

Nessa pesquisa buscamos investigar o alcance de momentos e espaços de compartilhamento de experiências como estratégias de formação docente para professores do Ensino Superior, partindo das concepções de um grupo de professores sobre a docência, do envolvimento com os pares e com seus orientandos.

Percebemos que os docentes valorizam habilidades e características que relacionamos aos saberes metodológicos e curriculares e aos saberes pedagógicos, superando a visão que ainda encontramos na literatura de que, para ensinar é suficiente o domínio do conteúdo. Foi apontada também a importância de o professor considerar as dificuldades de seus alunos no decorrer da prática docente e em seu planejamento, indicando uma preocupação não só com o ensino, mas também com a aprendizagem dos alunos.

O encontro formativo fomentou diversas discussões que contribuíram para a formação dos envolvidos, destacando a importância do compartilhamento de experiências entre os pares. Entendemos que as oportunidades de compartilhamento

de experiências, por meio do envolvimento com o estágio de docência dos pós-graduandos, o encontro formativo e os momentos reflexivos proporcionados durante a etapa final da disciplina Docência em Química no Ensino Superior possibilitaram professores e pós-graduandos construir e reconstruir conhecimentos sobre a docência.

Considerando que a pós-graduação, apesar de legalmente ser responsável pela formação docente para o Ensino Superior, tem o objetivo principal de formar pesquisadores, e ainda que a formação docente é um construto social e também ocorre durante o exercício profissional, concluímos que o fomento de oportunidades de compartilhamento de conhecimentos e experiências entre indivíduos com tempos de exercício docente diferentes contribui para a reflexão sobre a prática, a resignificação dos saberes docentes e a formação para a docência no Ensino Superior de todos os envolvidos, professores e pós-graduandos. Portanto, enfatizamos a importância de políticas institucionais que incentivem e favoreçam espaços e momentos conforme os discutidos nesse trabalho e políticas internas e externas de avaliação que busquem maior equilíbrio no reconhecimento das atividades comumente atribuídas aos professores do Ensino Superior no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor para o Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALVES, Larissa Roberta *et al.* Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 1-7, 2019.

ARROIO, Agnaldo; RODRIGUES FILHO, Ubirajara Pereira; SILVA, Albérico Borges Ferreira. A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior. **Química Nova**, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 1387-1392, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSOLI, Fernanda; LOPES, José G. S. Desenvolvimento profissional docente em um grupo colaborativo: reflexão crítica e formas de colaboração. **Enseñanza de las Ciencias**, Sevilla, v. 35, n. Extra, p. 2441-2446, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 05 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília: Diário Oficial da União, 31 dez. 2012.

BRASIL. **Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília: Diário Oficial da União, 12 dez, 1990.

BRUNO, Adriana Rocha.; FLOR, Cristhiane Carneiro Cunha. Percursos formativos e experiências integradoras no ensino superior: partilhas no Brasil e em Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 3, p.1573-1586, 2016.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa, GIL-PÉREZ, Daniel. (2011) **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CINTRA, Paulo Roberto. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 567-585, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Circular nº. 028/99/PR/CAPES. Brasília, 1999.

COSTA, Rosalina Pisco. Ridendo castigat mores. A transcrição de entrevistas e a (re)construção social da realidade. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 8. 2014, Évora. **Anais do VIII Congresso Português de Sociologia.** Évora: Universidade de Évora, 2014, p. 1-12.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 103-116, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 258-271, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE.** Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 253-267.

FERRAZ, Victor G. L. **A contribuição da Formação Inicial na construção dos saberes docentes dos licenciandos em Química da UFJF.** 2015. 114 f. Dissertação

(Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, 2015.

LOUGHRAN, John. Professionally Developing as a Teacher Educator. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 65, n. 4, p. 271 –283, 2014.

MALDANER, Otávio Aloísio. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 289-292, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação: século XXI. Porto: Ed. Porto, 1999.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MASSI, Luciana; GIORDAN, Marcelo. Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.14, p.1-19, 2017.

MCCALLIN, Antoinette, NAYAR, Shoba. Postgraduate research supervision: A critical review of current practice. **Teaching in Higher Education**, Londres, v. 17, n. 1, p. 63-74, 2012.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, 2019.

MELO, Irene Cristina. A formação docente em Química para o ensino superior: entre velhos desafios e novos caminhos. In: LOPES, J. G. S. e MASSI, L. (Orgs) **Aprendizagens da docência no Ensino Superior**: desafios e perspectivas da Educação em Ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2017, p. 69-88.

MORTIMER, Eduardo; CHAGAS, Alexander Nilson; ALVARENGA, Vera Tamberi. Linguagem científica versus linguagem comum nas respostas escritas de vestibulandos. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 7-19, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no**

ensino superior. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 161-178.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 267-278.

PORLAN ARIZA, Rafael; RIVERO GARCÍA, Alexandra; MARTÍN DEL POZO, Rosa. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 15, n. 2, p. 155-171. 1997.

SILVA JÚNIOR, Luiz. A.; LOPES, José. G. S. Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um curso de licenciatura em Química. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.16, n. 01, p. 131-148, 2014.

SMYTH, John. Teachers' Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, Washington, vol. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIECHER, Adilson Luiz; FIALHO, Danielle Motta; ENS, Romilda Teodora. Formação do Professor para a Educação Superior em Eventos Nacionais (2014-2016). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v.6, p. 1-28, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Portaria nº 986, de 30 de dezembro de 2009**. Institui Instruções Normativas para a realização, pela UFJF, de Concursos Públicos para os Cargos da Carreira de Magistério Superior. Juiz de Fora: Pró-Reitora de Recursos Humanos, 30 dez. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Portaria nº. 04/PROGRAD, de 30 de setembro de 2013**. Implanta o Programa de Percursos Formativos. Juiz de Fora: Pró-Reitoria de Graduação, 30 set. 2013.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017.

ZANON, Dulcimeire Aparecida Volante, OLIVEIRA, Jane Raquel Silva; QUEIROZ, Salete Linhares. O "saber" e o "saber fazer" necessários à atividade docente no Ensino Superior: visões de alunos de pós-graduação em Química. **Ensaio**, Belo Horizonte, vol. 11, n. 1, p. 1-20, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Reflective teaching**: An introduction. Londres: Routledge, 2014.