



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE DO PROFACE-UEFS

UNIVERSITY TEACHER TRAINING:  
AN ANALYSIS OF PROFACE-UEFS

Daniella Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Amali de Angelis Mussi<sup>2</sup>

## Resumo

O texto em tela tem como objetivo analisar as implicações da implantação da política institucional de formação docente (ProFACE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para o desenvolvimento profissional de professores universitários. O quadro teórico versa sobre a Pedagogia Universitária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tipo Estudo de Caso. O *lócus* da investigação foi a UEFS e os sujeitos colaboradores foram os integrantes da equipe do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE e professores participantes das ações realizadas pelo programa. Para a análise dos dados, inspiramo-nos na análise de conteúdo proposta por Bardin (1997). A análise dos dados identificou que se trata de um Programa de Pedagogia Universitária, que busca contribuir para a proposição de políticas institucionais para a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente, sobretudo a formação Didático-Pedagógica.

**Palavras-chave:** Professor do Ensino Superior. Pedagogia Universitária. Políticas de formação de professores. Desenvolvimento profissional docente.

## Abstract

The text aims to analyze the implications of the implementation of the institutional policy for teacher training (ProFACE) at the State University of Feira de Santana (UEFS) for the professional development of university professors. The theoretical framework deals with University Pedagogy. This is a qualitative research, of the Case Study type, with a qualitative approach. The locus of the investigation was UEFS and the collaborating subjects were the members of the team of the Academic Training and Contextualization of Educational Experiences Program - ProFACE and professors participating in the actions carried out by the

1. Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: [daniellaosp@gmail.com](mailto:daniellaosp@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1910-426X>

2. Pedagoga. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-São Paulo). Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS). E-mail: [amalimussi@uefs.br](mailto:amalimussi@uefs.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5330-5284>

program. For the analysis of the data, we were inspired by the content analysis proposed by Bardin (1997). The analysis of the data identified that it is a University Pedagogy Program, which seeks to contribute to the proposition of institutional policies for teacher training and professional development of teachers, especially Didactic-Pedagogical training.

**Keywords:** Higher Education Teacher. University Pedagogy. Teacher training policies. Professional teacher development.

## Introdução

**N**a educação superior no Brasil, a preparação para a docência está prevista na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/1996, que determina a qualificação necessária para a docência universitária a ser realizada nos cursos de pós-graduação stricto sensu, os programas de mestrado e doutorado, conforme destacado no artigo 66. Diante das exigências da legislação em vigor, é possível compreender que, diferentemente dos níveis de formação de professores da educação básica, não há um curso ou um programa específico para a formação do professor universitário.

As políticas públicas não estabelecem, diretamente, orientações para a formação pedagógica de docentes para esse nível de ensino. Muitos passam de alunos a professores sem uma reflexão estruturada e sistematizada sobre o que é ser docente. Os programas de pós-graduação stricto sensu acabam por se tornar o único espaço para a formação desses professores, no entanto, estes programas acabam enfatizando mais o desenvolvimento da competência na pesquisa científica do que os conhecimentos pedagógicos.

Nota-se que a legislação do Brasil, no que se refere à formação para o docente universitário, ainda é muito incipiente. Não há uma política de formação para esse nível de ensino, assim como já temos consolidada para a educação básica. Apesar de identificar algumas iniciativas pontuais de formação, como os estágios docentes da pós-graduação, o desenvolvimento dessas propostas compete às instituições de educação superior, e inexiste uma política nacional, o que indica a necessidade de que essa temática seja mais pautada no campo das pesquisas sobre as políticas educacionais de formação de professores.

Diante deste cenário, o artigo em tela foi elaborado a partir da investigação realizada no Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA (linha 1: Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação) e tem como objetivo: investigar as implicações da política institucional de formação docente desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelo Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE, para o desenvolvimento profissional de professores universitários.

O ProFACE é o objeto de investigação da presente investigação, uma vez que buscamos evidenciar processos formativos que possibilitem o desenvolvimento profissional docente e sua consequente valorização da própria profissão docente. Partimos do pressuposto de que programas institucionais de formação e de desenvolvimento profissional docente são impli-

cados pelos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos, que envolvem e afetam as instituições de ensino superior, especialmente, as universidades.

Como bem destaca Nôvoa (2017), a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, e aqui elegemos tratar pela perspectiva de programas de desenvolvimento profissional docente, precisam se tornar um “lugar comum” para a reconfiguração de saberes e o fortalecimento da profissão. Nesse sentido, trata-se de um espaço institucional permanente e contínuo, onde o contexto de trabalho ocupa um espaço fundamental no processo formativo, que busca “compreender a docência em sua complexidade e que reconhece que a profissionalidade docente tem como referência os processos envolvidos na constituição do ser professor” (Mussi, 2023, p. 29).

Aliado a essa compreensão, o interesse em investigar esse objeto de estudo deu-se em função de leituras e pesquisas empíricas, que evidenciam certo despreparo e desconhecimento do que seja o processo de ensino-aprendizagem pelo qual o professor universitário passa a ser responsável, ao assumir a docência. Esse cenário de despreparo e desconhecimento tem a ver com a ausência de uma formação específica para o exercício do ensinar (Cunha, 2006; Almeida, 2012; Cunha e Soares, 2010). Nessa direção, vemos o ProFACE como uma possibilidade de promoção do desenvolvimento profissional docente e, consequentemente, para a qualidade do ensino superior.

O artigo em tela está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos, uma breve discussão sobre Pedagogia Universitária e a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da investigação, evidenciando o lócus no qual se processou a investigação, o perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos de produção de dados e o processo de análise dos dados. Por fim, apresentamos a análise e discussão dos dados empíricos e a conclusão do trabalho.

## Pedagogia universitária e a formação do docente universitário

A formação profissional, de acordo com Ribeiro (2009), tem representado um desafio para a prática educativa dos docentes universitários. Historicamente, o exercício da docência, no ensino superior, vem sendo pautado e legitimado a partir do ideal de que o domínio do conhecimento específico e do campo da pesquisa seriam características suficientes para o ingresso como docente na universidade. Contudo, toda área de atuação exige um conhecimento específico, mas essa premissa, ainda hoje, é negada à docência. Por isso, a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar necessita ser modificada. Nesse nível de ensino, o docente acaba se constituindo como tal, tendo como referência a profissão que exerce ou exercia no mercado de trabalho. Assim, para Cunha (2009, p. 343) “há muito pouco tempo, percebia-se a docência universitária exclusivamente estabelecida a partir de saberes dos campos profissionais e

científicos dos professores que, baseados nas representações tradicionais de duas trajetórias, enquanto estudantes, forjam o seu modo de ensinar”.

Nesse sentido, Almeida (2012) também reforça a importância de se defender a formação profissional, a partir de um conjunto de conhecimentos plurais, o que inclui, para além dos conhecimentos específicos do campo de atuação, a valorização da dimensão pedagógica e didática do exercício docente:

*Aí reside, a nosso ver, o que talvez seja a grande dificuldade de parte significativa dos professores universitários: admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado e estudo (Almeida, 2012, p. 91).*

O exercício da docência não pode ser reduzido à mera transmissão de conteúdo. Por isso, continua sendo imprescindível olharmos e discutirmos sobre a formação do professor universitário, uma formação acadêmica e profissional que legitime os conhecimentos específicos, especialmente, o pedagógico, para atuar nesse nível de ensino. Como destacam Almeida e Campos (2019), a profissão docente exige uma formação específica e constituir-se professor implica em apreender o percurso formativo, descobrir os modos como cada um ingressa e experiencia a docência. Cunha (2006) destaca que a docência universitária foi fortemente influenciada pela ciência moderna (predominância das ciências exatas e da natureza), o que colocou o conhecimento específico como mais importante do que o conhecimento pedagógico na formação docente, assim, esperava-se do docente a transmissão de conhecimentos científicos, tendo como base os rigores da ciência e uma prática profissional que legitimasse esse conhecimento.

A perspectiva da docência como um ‘dom’ também provoca desprestígio à profissão docente e desvaloriza o conhecimento pedagógico como um conhecimento imprescindível à formação do professor de todas as etapas de ensino, principalmente, do ensino superior. Ressaltamos que o conhecimento específico é importante e fundamental para cada área de atuação, mas somente este conhecimento não se constitui como elemento chave para a função docente, isto é, os docentes lidam bem com os conhecimentos disciplinares, geralmente, pela experiência que possuem em suas áreas de atuação, porém, em decorrência da fragilidade no processo formativo no que diz respeito ao conhecimento pedagógico, estes professores podem sentir dificuldades, quando adentram a sala de aula e deparam-se com estudantes reais, com processos de aprendizagem, cultura, conhecimentos e necessidades distintas. Assim, para Almeida (2012, p. 94):

*São essas dificuldades reais que justificam a necessidade de progredir na formulação de postulados pedagógicos e didáticos capazes de acrescentar fundamentos às práticas docentes, movimento que é ao mesmo tempo constituinte do esforço para reconfiguração, aprofundamento e avanço dos campos da pedagogia e da didática voltadas para o ensino universitário.*

O fato é que “os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só, tardivamente, alcançaram uma certa legitimidade científica” (Cunha, 2006, p. 22). Essa fragilidade pedagógica e a crescente preocupação com o desempenho do docente, que atua nesse nível, gerou forte ascensão a área de estudo denominada Pedagogia Universitária. Sobre esse campo de conhecimento, Cunha (2009) destaca que é uma preocupação recente o desenvolvimento de uma formação profissional para os professores universitários.

Soares (2009) chama atenção para a importância do campo da Pedagogia Universitária, que, há anos, vem se consolidando como uma área de estudos e pesquisas sobre a docência na universidade, bem como vem afirmando seu sentido político e prático, contribuindo para sensibilizar os órgãos governamentais, no que diz respeito à elaboração de políticas que garantam a profissionalização ou regulamentação da formação específica da docência no ensino superior.

O termo é definido por Cunha, na Enciclopédia Pedagogia Universitária, como:

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na exploração de Lucarelli, (2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e aspirações de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (Cunha, 2003, p. 321).

A Pedagogia Universitária se constitui como um campo complexo (pois exige conhecimentos de naturezas específicas e distintas: científica, tecnológica e artística) de prática educativa, de formação do professor universitário e de pesquisa, o que contribui para configurar esta profissão como um campo complexo de ação (Almeida & Pimenta, 2014). Embora seja um campo de estudo recente, sua legitimação pressupõe a superação da ideia de que bons profissionais em suas áreas de atuação serão, consequentemente, bons docentes universitários. Almeida (2012, p. 96) também nos ajuda a compreender a Pedagogia Universitária como sendo um

[...] conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética (Almeida, 2012, p.96).

Nesse sentido, ressaltamos a importância da pedagogia universitária como um elemento imprescindível à formação docente, seja ela a nível de cursos stricto sensu ou em programas de formações institucionais. Assim, a docência, na pedagogia universitária, é vista como uma profissão que expressa complexidade, pois pressupõe elementos de variadas naturezas e envolve uma multiplicidade de conhecimentos (Soares, 2009). Vários estudiosos do campo da educação apontam para a necessidade de uma base de conhecimentos profissionais, que o docente deve possuir para exercer essa atividade complexa, que é a docência, ou seja, os conhecimentos específicos que caracterizam a profissionalidade docente, base para a profissionalização, entendida como um “processo de desenvolvimento de capacidades e de formalização dos saberes implementados na prática profissional que culmina na profissionalidade” (Soares, 2009, p. 77), que remete a um “conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais” (Soares, 2009, p.77). Nesse sentido, a preocupação com a prática educativa, como expressão da profissionalização dos docentes universitários, tem aumentado (Ribeiro, 2009).

Nessa direção, a docência universitária é entendida, de acordo com Campos e Almeida (2019), como uma profissão cuja complexidade exige conhecimentos epistemológicos específicos, que estão incorporados no processo da atuação docente, cujo sentido só é incorporado, quando somos capazes de compreender o campo em que as práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Com as mesmas preocupações, Silva e Ribeiro (2019) alertam para a necessidade de investimento em processos formativos para a docência, que evidenciem, especialmente, saberes didáticos necessários à sua prática. Nesse sentido, destacam que “a docência demanda um processo formativo, que deve ter como base uma formação específica para a docência, ainda que em contextos não formais, como no caso de Programas e cursos específicos” (Silva & Ribeiro, 2019, p. 98).

Portanto, faz-se necessário pensar em uma formação que supere a visão distorcida de que basta o domínio aprofundado em uma área de conhecimento específico e uma produção científica consolidada para atuar na docência, no ensino superior. Para Campos e Almeida (2019), essas discussões em torno da docência têm aumentado, exponencialmente, e têm se tornado cada vez mais explícitas, tendo em vista o grande número de professores sem formação e experiência específicas para a docência na qual ingressam. Sendo assim, pensar a formação deste profissional é um elemento indispensável para o seu desenvolvimento profissional.

## Procedimentos metodológicos

O ato de pesquisar exige a elaboração de uma pergunta, a existência de um problema pelo qual se deseja buscar respostas, ou seja, pesquisar é um constante processo de busca de respostas para as perguntas. Dessa maneira, tal processo envolve concepções teórica e metodológicas, com vista à produção de conhecimentos, que ajudem na compreensão da realidade

e, por isso, pressupõe um rigor científico. Pesquisar é, também, uma tentativa de aproximação com o objeto de investigação, objeto tal que nos instiga e mobiliza a estarmos em constante movimento de estudo.

Nessa direção, consideramos que o percurso metodológico da investigação deve possuir um forte rigor e coerência com o problema de pesquisa e dos objetivos traçados, de modo que os resultados possam ser coesos na delimitação do que fora proposto. Tendo em vista a questão exposta neste trabalho: Como a política institucional de formação docente (ProFACE) da UEFS tem contribuído para desenvolvimento profissional de professores universitários? Constatamos que a abordagem que se adequa ao estudo é a qualitativa.

A apropriação dessa abordagem é justificada também pelo fato de nos possibilitar identificar os aspectos subjetivos e singulares concernentes as implicações da política institucional de formação docente (ProFACE) da UEFS, para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários. O uso dessa abordagem metodológica nos proporcionará uma maior aproximação com o cotidiano do objeto em questão, demonstrando suas especificidades e complexidades, além de permitir explicar, com profundidade, os resultados das informações obtidas (Ludke e André, 2011).

Levando em consideração a decisão de investigar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE), optamos por utilizar como forma de investigação o estudo de caso, de maneira que possamos valorizar e dá ênfase à singularidade e à particularidade dos colaboradores deste estudo.

Esta investigação tem como colaboradores, os professores universitários da Universidade Estadual de Feira de Santana que atuam na equipe do ProFACE (estes serão identificados pelos nomes: lírio, cravo, girassol) e os professores da universidade, que já participaram de alguma ação realizada pelo ProFACE (estes serão identificados com a letra P seguido de um número: P1, P2).

Os instrumentos eleitos para a produção de dados foram o questionário e a entrevista semiestrutura. Para a análise dos dados, inspiramo-nos na análise de conteúdo proposta por Bardin (1997), o qual revelou categorias de análise que possibilitaram a investigação do objeto de estudo.

## Análise dos dados

O Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE) foi implantado na Universidade Estadual de Feira de Santana, no dia 8 de dezembro de 2014. Desde sua implantação, o programa atua, no âmbito da UEFS, em ações de Formação e de Gestão Pedagógica dos Professores do quadro de docentes da UEFS – efetivos e temporários. O ProFACE é orientado pelas diretrizes de valorização do ensino de graduação

e tem por objetivo promover ações que buscam investir nos professores e gestores institucionais, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente (PDI 2017-2021). Para Silva, Lima e Mussi (2019), o ProFACE, como política de formação docente, nasce e tem suas ações voltadas para promover o desenvolvimento de saberes, produzidos nas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem, a partir das práticas dos docentes da UEFS, cotidianamente.

O ProFACE, nos períodos de recesso acadêmico e, ao longo dos semestres, promove formações intensivas para os docentes da universidade. Dentre as ações que realizam, destacam-se (CARDS DOS ENCONTROS/OFICINAS: ANEXO B):

- Encontros de Formação – têm caráter teórico-prático de média duração, que propõe partilhas e trocas de experiências, por meio da problematização das práticas instituídas entre os docentes de diferentes áreas de conhecimento, sobre temas, como: avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino, leitura e produção na universidade, entre outros.
- Oficinas Pedagógicas - atividades de curta duração, que visam socializar estudos, experiências didáticas, conhecimentos e metodologias utilizadas pelos docentes da instituição, sobre temáticas diversas.
- Seminário Pedagogia do Ensino Superior - dar visibilidade às estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos docentes da instituição e partilhá-las com os pares e público interno e externo.
- Acolhimento aos Novos Docentes - auxiliar o novo docente em sua inserção na vida acadêmica e institucional, informar sobre a estrutura geral da universidade e serviços disponíveis, carreira, benefícios, entre outras informações necessárias.

Essas ações têm promovido espaços formativos, especialmente, para docentes bacharéis, que não possuem curso de licenciatura, a emergirem em ações em que a Pedagogia Universitária é o objeto central de estudo e discussão. Nesse sentido, o ProFACE possibilita, nessas ações, que os docentes das diversas áreas do conhecimento possam discutir, coletivamente, entre seus pares, o planejamento de aula, processos avaliativos, estratégias de ensino-aprendizagem, metodologia de ensino e etc. (Silva, Lima, Mussi, 2019). Nesse sentido, o colaborador Cravo destaca o papel fundamental do ProFACE, no que se refere aos processos formativos oferecidos aos docentes da UEFS:

O ProFACE é fundamental porque ele concentra as ações formativas da UEFS. As ações formativas em relação aos professores universitários acontecem no âmbito dos colegiados, mas é algo muito disperso e fica sempre a cargo de quem estiver assumindo as coordenações de colegiado em determinado momento, então alguns colegiados têm uma prática mais recorrente de formação docente outros nem tanto. Isso ficadisperso e muito espaçado, no sentido de que nem sempre a gente tem isso. Essa formação, essa prática acontece, mas com o ProFACE isso fica mais centralizado. A gente pensa a UEFS como um todo, pensa sobre as necessidades dos nossos professores, claro a especificidade de um professor do departamento de saúde não é a mesma de um professor do departamento de exatas, de humanas, etc. são cursos

que têm características distintas não só em relação aos docentes, mas também em relação aos discentes o que requer também uma outra postura, outra preparação, outro conhecimento. Então, o ProFACE tenta fazer isso, não só o acolhimento dos novos professores, mas também o desenvolvimento profissional dos professores veteranos (Cravo – coordenação geral).

De acordo com o Relatório de Gestão do Programa (2015-2019), a Equipe do ProFACE participou de semanas de planejamento, jornadas pedagógicas, reuniões de colegiado, em diversos Departamentos e Colegiados da UEFS, sempre buscando contribuir com a formação pedagógica dos docentes, destaca, ainda, a estreita relação com o Núcleo de Acessibilidade da Universidade - NAU e com o Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico NAPP/PROPAAE, nos quais buscam desenvolver ações conjuntas para assegurar o direito à inclusão, em todas as suas variáveis. Os dados do relatório estimam que 811 docentes participaram de uma ou mais atividades do ProFACE, ao longo do período 2015-2019. Esse dado também é observado durante a entrevista com a colaboradora Girassol:

No universo de 1000 e poucos professores que nós temos na UEFS, eu não sei te dizer quantos professores já passaram em números individuais, mas eu posso te dizer que a gente já atingiu em torno de 800, 900 professores. Não sei se os mesmos passando pelas mesmas atividades, mas a gente já atingiu um número significativo de professores hoje, fazendo um levantamento quantitativo e levando em consideração esses 7 anos que o programa tem (Girassol – coordenação geral).

Nos anos acometidos pela COVID-19, o programa continuou atuante, oferecendo aos docentes da UEFS uma gama de espaços formativos no formato online, até o período de retorno às atividades presenciais, em 2022. Cabe destacar que a institucionalização do ProFACE ocorreu no dia 22 de dezembro de 2022, após 8 anos de sua implantação na universidade. A colaboradora Lavanda sinaliza que a institucionalização trouxe modificações na estrutura de funcionamento do programa e se diz esperançosa para que tais mudanças gerem fortalecimento e ampliação das ações do ProFACE:

Com a institucionalização o próprio formato do programa vai sofrer uma modificação e nós estamos muito esperançosos de que esta modificação promova ao ProFACE um fortalecimento e uma ampliação de ações e produções. O que nós fizemos até aqui, com um grupo pequeno, já foi muito bom. Hoje é difícil encontrar um professor que não saiba o que é o ProFACE (Lavanda – coordenação pedagógica).

De acordo com o regimento publicado, o ProFACE está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e apresenta como finalidade “fomentar a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS, dentro de contextos que sejam significativos aos mesmos, contextualizando seus saberes e práticas e potencializando as propostas de formação que já são desenvolvidas pelos diversos Departamentos, dando suporte à formação didático-pedagógica em todos os aspec-

tos". O parágrafo 1º, do artigo 1º, ressalta que o programa de formação docente busca valorizar a carreira docente e o exercício da docência, através de estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional do docente da UEFS.

O regimento do ProFACE aponta sete princípios norteadores, são eles:

- I - Compreensão de que a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização formam a tríade do desenvolvimento profissional, no sentido de construção do processo identitário do docente no Ensino Superior;
- II - Valorização da experiência como elemento fundante do processo de formação e do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- III - Reconhecimento de que a qualificação das práticas pedagógicas repercute nas aprendizagens e formação dos futuros profissionais das diversas áreas;
- IV - Desenvolvimento da autonomia didático-pedagógica do docente, privilegiando o desenvolvimento da reflexibilidade, da capacidade de encontrar/criar novas estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica diante da sua própria atuação;
- V - Articulação e potencialização das políticas dos diversos órgãos da gestão, assim como projetos e programas de pesquisa e extensão, que tenham relação com a formação didático-pedagógica dos docentes da universidade.
- VI - Compreensão de que o fazer docente, em suas práticas pedagógicas e ou experiências educativas, deve levar em consideração as dimensões éticas, político-sociais, de diversidade, de inclusão e de ações afirmativas.

A partir destes princípios, é possível perceber certa preocupação do ProFACE com relação ao processo de construção da identidade docente, valorização do conhecimento proveniente da experiência, valorização da prática pedagógica, desenvolvimento da autonomia docente, reflexão sobre a prática de ensino, articulação entre o programa e os diversos setores da universidade e ênfase na construção e valorização dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Importante destacar que o ProFACE surge, especialmente, dos anseios do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, tendo em vista a tradição deste núcleo, vinculado ao Departamento de Educação da UEFS, em realizar estudo, pesquisas e ações na universidade, em torno da pedagogia universitária, ao longo de seus 20 anos, o NEPPU promove aos docentes da instituição cursos de extensão, seminários e pesquisas, com caráter colaborativos (Silva, Lima; Mussi, 2019).

## Contribuições do ProFACE para a formação docente

A constatação de que a docência é complexa e desafiadora lhe conduz a desenvolver e adquirir competências pedagógicas, sociais, políticas e institucionais, que lhe direcionem a exercer a sua função na universidade. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (Marcelo Garcia, 1999), e corresponde a um processo de aprendizagem profissional permanente da prática educativa, a

partir de suas necessidades pessoais, profissionais e institucionais. Assim sendo, o desenvolvimento docente está ligado, principalmente, aos processos de mudança e aprendizagem sobre a prática educativa.

Há 10 anos, o ProFACE atua na UEFS, promovendo ações formativas, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. A partir desse período de atuação e dos processos formativos realizados nesses anos, indagamos aos colaboradores se seria possível afirmar que o ProFACE tem provocado mudanças na atuação dos docentes que participam dos espaços formativos oferecidos pelo programa e constatamos que, apesar do ProFACE não possuir nenhum instrumento sistematizado para observar ou analisar as contribuições do programa, na atuação dos docentes, é possível inferir, a partir dos relatos explicitados nos momentos de formação, que os docentes participantes conseguem construir e mobilizar os conhecimentos elaborados, mediante a participação dos processos formativos, vivenciados no ProFACE, como relatam os colaboradores a seguir:

Sempre que realizamos alguma formação recebemos depois um feedback. Na pandemia recebemos vários e-mails falando do quanto o ProFACE colaborou com a prática pedagógica dos professores. Por exemplo, na pandemia nós oferecemos um curso de avaliação formativa usando rubricas isso foi muito legal porque vários colegas disseram “eu estou usando as rubricas, os alunos gostaram e está sendo legal”, “tenho tanta dificuldade, mas a gente está conseguindo fazer”. Então sim! A gente tem retornos interessantes de professores que agradecem pelos cursos, agradecem pelas reflexões e que estão tentando aplicar esses conhecimentos e transformar esses conhecimentos em práticas pedagógicas. Ter esse feedback dos colegas é algo que nos alegra bastante porque mostra que a gente está em um bom caminho (Cravo – coordenação geral).

Muitos professores relatam as contribuições durante as formações e também relatam informalmente quando nos encontram. Nós tivemos uma experiência muito interessante no período remoto, quando a UEFSPresentou a resolução do ensino remoto muitos professores não sabiam como fazer uma sala virtual, como organizar uma sala virtual e nós fizemos nesse momento, antes de começar o período letivo extraordinário que foi anterior ao período remoto, um curso sobre a sala de aula remota, o ensino remoto, algumas estratégias para utilizar durante o período letivo extraordinário e os professores usaram este conhecimento com os alunos. Então nós propomos, por exemplo, um curso sobre concepções de educação à distância, ferramentas utilizadas na EAD que poderiam utilizar no ensino remoto e nós fizemos alguns minicursos com os alunos e professores antes mesmo de começarem o período letivo. Esses professores reportaram como esse processo formativo foi importante porque eles não tinham noção de como começar, nem o que fazer, como abordar, como avaliar. Então, acho que esse próprio relato, essa própria experiência e que foi uma experiência bem atípica, tivemos muitos feedbacks, à própria avaliação dos professores nesses momentos de formação são muito positivas nesse sentido (Hibisco – coordenação geral).

Temos relatos de professores que agora constroem sequências diferenciadas, eles não trabalham mais de forma conteudista, eles vão trabalhando de forma questionadora e investigativa, mobilizando os estudantes a pensarem, a perguntarem. Até o trabalho em grupo não é mais daquela forma de levar e trazer pronto, mas é construir junto com os estudantes, então você vai vendo que estes professores vão se implicando e vão se aproximando cada vez mais dos estudantes e querendo ver todas as conquistas dos estudantes durante o processo (Lírio – coordenação geral).

É possível perceber, a partir dos relatos acima, que a prática pedagógica dos professores da universidade tem sido, de algum modo, impactada pelas ações do ProFACE, seja no modo de lidar com o estudante, mudanças na concepção do ato de avaliar, mudanças nas estratégias de ensino, mudanças na forma de pensar e organizar o planejamento. Os feedbacks recebidos revelam que os conhecimentos elaborados, mediante os processos formativos, têm sido mobilizados para uma atuação profissional mais consciente e reflexiva, com vistas a promover a qualidade do ensino superior, como revela a colaboradora Girassol: “não temos elementos para afirmar como isso está se constituindo na prática deste professor, mas imaginamos que as mudanças reverberem na transformação do olhar deste professor e em uma melhor qualidade em seu trabalho”.

O aspecto que tem inviabilizado o acompanhamento mais efetivo sobre as contribuições do programa para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos docentes diz respeito à quantidade de integrantes, que compunham a equipe do ProFACE, até a sua institucionalização, na qual a equipe contava com seis docentes. A partir da institucionalização do programa, em dezembro de 2022, o regimento abriu a possibilidade de ampliação deste quadro. Com isso, a colaboradora Girassol diz que:

A partir da institucionalização do programa e com uma equipe maior, espero a gente consiga fazer este trabalho ter outros desdobramentos, principalmente em termos de um acompanhamento mais efetivo do trabalho do professor. Longe de ser em uma perspectiva de ficar fiscalizando o que o professor faz em sala de aula, mas é ter uma equipe para poder estabelecer este contato mais específico, orientar o professor no desenvolvimento de uma determinada ação, ter retorno do professor para além dos cursos que são desenvolvidos. Nós estamos trabalhando com uma perspectiva diferente de formação, a gente não comprehende como formação aquilo que está fora do sujeito a formação é um processo que é interno e que incita a construção de sentidos, então para a gente é muito importante que faça sentido (Girassol – coordenação geral).

Essa perspectiva de formação vai ao encontro do que Mizukami et al (2010) e Shulman (2016) têm chamado de organizações de aprendizagem e comunidades de aprendizagem. A autora adverte que toda instituição educativa deveria se tornar uma organização de aprendizagem, ou seja, uma instituição preocupada com o processo de aprendizagem dos estudantes, que promove, em seu âmbito, uma comunidade de aprendizagem para o desenvolvimento

profissional dos docentes. Nessa comunidade de aprendizagem, os professores são levados a repensar seus papéis em sala de aula e também em suas práticas pedagógicas. Como destaca Mizukami et al (2010), o fio condutor dessa aprendizagem e desenvolvimento profissionais de professores é a construção e domínio de uma base de conhecimentos profissionais para o ensino.

Esse aspecto merece atenção, pois, se confiamos que os processos de socialização contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente, nos espaços institucionais, há a necessidade de investimento nas políticas de formação do professor que atua no ensino superior, e, ainda, de sensibilização dos docentes para que participem de programas dessa natureza. De acordo com Mussi (2012), historicamente, os professores, desse nível de ensino, apresentam resistências para participar de processos de formação no interior das instituições educativas.

Desse modo, o ProFACE evidencia-se como um programa de formação, que tem o potencial de viabilizar tempo e espaço de diálogo entre os professores da UEFS, de modo que possam refletir sobre as suas próprias práticas, os desafios que vivenciam, cotidianamente, suas necessidades formativas e, consequentemente, no desenvolvimento profissional docente. Assim, o ProFACE assume o papel de mediador da formação docente. Formação vista como processo, como construção coletiva entre os pares, especialmente, no próprio espaço de trabalho, ou seja, a universidade. O processo formativo não é visto como algo que se recebe ou que vem de fora, mas como processo interno, consciente e que gere sentido.

O processo de Desenvolvimento Profissional Docente refere-se a uma determinada concepção de formação continuada de professores em exercício, que envolve uma perspectiva institucional e pessoal. Na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional docente, segundo Cunha e Soares (2010, p.35) é entendido como um “conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores”. Já a perspectiva pessoal, envolve disposição interna e permanente para o desenvolvimento pessoal e profissional e, sobretudo, abertura para a mudança e reflexão coletiva com seus pares, isto é, apesar do caráter pessoal, essa mudança não deve ser individual, o diálogo através da reflexão coletiva deve promover um espaço de colaboração.

A nossa defesa, apoiada em Imbernón (2010), Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (2002) é que esse processo seja adotado na perspectiva institucional, embora, necessite sempre do envolvimento voluntário e consciente do indivíduo em formação. Nessa direção, a instituição educativa é entendida como “um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino” (Marcelo Garcia, 1999, p. 171), o fato de esta formação ocorrer no âmbito do trabalho docente, pode contribuir para que haja um maior envolvimento dos professores. Imbernón (2010) corrobora com essa ideia, ao enfatizar que o professor necessita de um novo sistema de trabalho e de aprendizagem, para exercer sua profissão, especificamente, dos aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições de ensino, com um espaço

onde trabalham um coletivo de pessoas, isto é, a formação só será legítima, se contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, no âmbito do trabalho e para sua aprendizagem profissional. Nessa direção, Nóvoa (2002) ratifica que o espaço privilegiado da formação continuada não é o professor, isoladamente, e sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

## Potencialidades, expectativas e avaliação do ProFACE aos olhos dos professores participantes das ações do programa

É importante salientar que o movimento de formação constitui-se em um processo transformador, se houver uma forte política de formação e envolvimento intenso dos docentes. Acreditamos que a formação e os processos de mudança ocorrem em um processo de dupla responsabilização. Dessa forma, a formação não é algo externo, não é algo que se compra. A formação é um processo implícito, ocorre em um movimento que faça sentido para o formador e para quem está em formação. Nesse sentido, há a necessidade de uma postura ativa e participativa, que mobilize investigações e reflexões sobre a prática de ensino. Para Barreiros (2017), o alcance de uma formação significativa, em qualquer projeto formativo, necessita que o docente possua o desejo de formar-se e que este projeto esteja em consonância com o projeto institucional de formação.

Como atividade profissional, a docência exige um constante processo de construção e a possibilidade de formação, especialmente, nos aspectos pedagógicos do professor universitário, é um investimento profissional e institucional (Lopes, 2018). Nesse sentido, propomos aos professores participantes das ações formativas do programa que revelassem a importância do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais, enquanto uma política institucional para a formação e desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS.

Os relatos a seguir revelam a importância do ProFACE, como um espaço de formação em serviço e que tem contribuído para a autorreflexão e auto-avaliação no exercício da docência e, em consequência, mudanças na forma de pensar os processos de ensino-aprendizagem, já que as ações do programa estão alinhadas às necessidades formativas do corpo docente da UEFS.

Acredito que o Programa tem um papel fundamental que é o de promover a formação em serviço, sobretudo para docentes que não possuem formações específicas em nível de licenciatura. Assim sendo, eu avalio como uma experiência ricamente formativa, e de grande valor, considerando o contexto emergente de uma política institucional. O Programa nasce das pesquisas que a UEFS tem produzido com foco na docência universitária, trazendo para o centro do debate a necessidade de se construir um ensino arquitetado com as perspectivas contemporâneas e cotidianas do ato educativo. Tal Programa, nasce, por-

tanto, atrelado às necessidades formativas de docentes, que a cada semestre vão evidenciando temáticas sobre as quais a formação em serviço tem se constituído uma realidade necessária (P19).

Considero o programa de grande relevância para a formação e desenvolvimento do docente. Através de temas importantes, trabalhos em formato de oficinas, proporciona ao docente uma autorreflexão e auto avaliação e o instrumentaliza a adotar novas práticas de ensino e avaliação (P28).

O referido programa é de grande importância no processo educacional. Ajuda-nos a repensar nossas estratégias, as metodologias utilizadas e o processo de avaliação, além de estimular a rever as nossas atitudes em sala de aula. Sinto-me motivada a participar das discussões sempre que posso, sem contar que os depoimentos de outros pares nos ajudam a persistir na busca por melhores alternativas para auxiliar nossos alunos a aprender (P11).

A minha avaliação é de que programas como o ProFACE devem ser disponibilizados, divulgados e que a comunidade docentes seja sensibilizada a participar de suas ações de forma continuada. As experiências já ofertadas permitem atualizações, melhorias no desenvolvimento das atividades docentes (P29).

As ações de parceria, cooperação e interação, de acordo com Lopes (2018), favorecem, de forma contínua, o processo de desenvolvimento e formação pedagógica do docente. Então, por meio de suas ações formativas, o ProFACE pode possibilitar aos docentes a oportunidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas e isso ficou evidente nos excertos acima.

Os professores colaboradores também destacaram o ProFACE como um espaço de formação continuada, especialmente, para os docentes, que têm a formação inicial, em cursos do bacharelado, tendo em vista que os cursos de pós-graduação (mestrado ou doutorado) não visam à formação para a docência, mas uma formação voltada para o pesquisador. Como se sabe, não existe, nos programas de pós-graduação do Brasil, obrigatoriedade de formação específica para o exercício da docência, no Ensino Superior. A expansão na procura por cursos stricto sensu, por professores universitários, se deu a partir da implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96, que estabelece o limite de um terço do corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES), com titulação de mestres e doutores. Cabe destacar que a lei 9394/96, LDB/96, não se refere à formação do professor universitário, mas sim a uma ‘preparação’.

As ações do ProFACE são de grande importância para que todos os docentes, talvez especialmente os que tiveram formação de bacharelado, possam aprender metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, refletir acerca de suas práticas de ensino e como estas impactam na formação discente, para que possam se aperfeiçoar e proporcionar melhores resultados (P9).

Avalio como um programa necessário para formação do professor de ensino superior; considerando inclusive que muitos docentes vêm de formação de bacharelado (comum nos cursos de saúde, entre outros).

Enquanto Política institucional percebo que há uma valorização da própria UEFS em capacitar/formar de maneira contínua os docentes para melhor qualidade de ensino e inclusive para que os docentes estejam mais preparados para eventuais desafios comuns no ensino superior (P13).

O ProFACE é uma excelente política institucional para o desenvolvimento profissional do docente da UEFS. Sempre aborda temática de relevância, especialmente para mim, cuja formação na graduação se deu em um curso de bacharelado e o curso de mestrado não ofereceu uma formação pedagógica que fornecesse subsídios para o aprimoramento da práxis docente (P16).

Dessa maneira, compreender a docência como uma profissão impõe a necessidade de pensarmos a construção da identidade docente: Quem é o professor? Quem é, especificamente, o professor universitário? O que os identifica? Essas questões, de acordo com Anastasiou e Pimenta (2010), têm sido consideradas, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação, quanto na formulação de decisões políticas sobre a universidade, ensino e pesquisa. As autoras ainda afirmam que a construção da identidade para profissionais de outras áreas (médicos, engenheiros, advogados...), que atuam na docência universitária, se dá, ao longo da trajetória inicial em estudos formais na graduação, e, posteriormente, em estudos de aprofundamento, nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Estes, por sua vez, não oferecem formação adequada para o exercício da docência, mas sim para a formação de exímios pesquisadores. Desse modo, o ProFACE é visto por estes professores como uma possibilidade de formação para a atuação docente, como uma política institucional de formação, que ajude aos docentes a construírem ou ampliarem seus conhecimentos acerca da prática de ensino.

O ProFACE também foi posto como espaço necessário para a formação dos docentes, que ingressam na carreira acadêmica, na universidade, tendo em vista as especificidades da docência no ensino superior, além de possibilitar o fortalecimento da identidade profissional docente, já que muitos profissionais que ingressam na docência universitária já exercem outra função no mercado de trabalho. Desse modo, é imprescindível que haja espaços formativos dentro da universidade para docentes iniciantes, seja por meio de eventos ou programas pedagógicos (como o ProFACE), para mobilizar o docente em seu trabalho e, inclusive, para deixá-lo mais confiante e seguro, em sua prática. Assim, promove-se o apoio ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente (Lopes, 2018). Vejamos algumas considerações dos colaboradores:

Acho de extrema importância dada a necessidade de formação continuada dos docentes. Acabei de ingressar na UEFS e já senti que é um programa bastante atuante e que também trouxe informações relevantes para os docentes recém admitidos. Considero de extrema importância esse acolhimento inicial e a continuidade das formações. Acredito que o ProFACE contribuirá de modo significativo na minha prática pedagógica (P2).

Avalio como um programa de muita relevância para a formação de professores que ingressam na universidade, tendo em vista que atende a características específicas da docência universitária e, em especial, da cultura da UEFS. O PROFACE atua no sentido de uma formação reflexiva, a partir de elementos da práxis. O PROFACE, em sua atuação, proporciona ao professor uma formação que nos leva a refletir sobre a prática e problematizar a teoria, para o exercício da docência como elemento político-identitário (P32).

A literatura, de um modo geral, destaca que a identidade profissional do docente envolve três processos essenciais, a saber: o desenvolvimento pessoal (processos de produção da vida do docente), profissional (aspectos da profissionalização docente) e institucional (investimento da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais) (Nóvoa, 2002). Daí decorre a importância dos processos de profissionalização na construção inicial e reconstrução de uma identidade docente no ensino superior.

Para Pimenta e Almeida (2011), o trabalho formativo, desenvolvido nos Programas de Pedagogia Universitária, por meio de cursos, seminários e outros, valorizam também as relações de confiança profissional e parceria, além da tolerância no trabalho, em coletividade, favorecendo o diálogo e as trocas de experiências entre participantes.

Como mencionamos, anteriormente, o ProFACE ganhou mais visibilidade dentro da Universidade, no período da pandemia de COVID-19, quando o programa atuou mais intensamente na formação dos docentes da UEFS, tendo em vista o cenário do ensino remoto emergencial, no qual os docentes foram desafiados a exercerem à docência de forma remota. Então, nesse período, tanto os colegiados quanto os departamentos solicitaram apoio ao programa, com o intuito de auxiliar aos docentes a lidarem com o novo modelo de ensino, que se impôs no momento. Além da visibilidade dentro do espaço acadêmico, o ProFACE também passou a ser mais valorizado e requisitado, como um programa institucional de formação docente, inclusive, alguns docentes passaram a conhecer e participar das ações do programa a partir desse período.

No meu caso, só percebi as ações do ProFACE durante o período de ensino remoto na UEFS. Antes sabia apenas da sua existência, mas não acompanhava suas ações. Portanto, a avaliação que faço é apenas para esse recorte temporal de dois semestres. Recorri algumas vezes ao Programa, principalmente pela necessidade de materiais e métodos mais adequados para o ensino e aprendizagem de Cálculo de forma remota, usando os recursos disponibilizados. A resposta do Programa foi positiva, do ponto de vista de buscarmos juntos alguns caminhos para superar as dificuldades naquele momento. Assisti também algumas palestras em vídeo que foram muito interessantes. A equipe mostrou-se bastante competente nas atividades desenvolvidas (P25).

Minha avaliação é que por meio do ProFACE os professores têm a oportunidade de atualizarem e desenvolverem habilidades em novas tecnologias, como por exemplo as capacitações oferecidas du-

rante o período de pandemia sobre o uso das TICS, as rubricas de avaliação, Moodle etc (P30).

Na pandemia houve uma participação efetiva do ProFACE na formação dos docentes nas diferentes áreas e sobretudo na formação para uso das ferramentas digitais (P3).

De acordo com os dados apresentados, os professores revelam que a prática docente é uma importante via de produção dos conhecimentos profissionais, mas o desenvolvimento profissional precisa ser colaborativo e participativo. É na atuação, no dia a dia, que o professor põe à prova seus conhecimentos profissionais e, como consequência, os reformula e os inventa. Essa capacidade de transformar o conhecimento em ensino é, para Mussi (2007), condição fundamental para a construção de conhecimentos didático-pedagógicos.

Embora já tenha mais de 8 anos de atuação e tenha ganhado maior visibilidade dentro da UEFS, o programa ainda não conseguiu alcançar todo o corpo docente da Universidade. Alguns colaboradores, inclusive, lamentam a falta de adesão ao programa por parte de uma parcela dos docentes.

Considero o ProFACE como uma política institucional necessária, visto que viabiliza a formação continuada dos docentes a prática, não apenas da exposição do conhecimento dos professores que compõem o programa, mas também a partir dos relatos de vivências e temas dos docentes inscritos. Lamento por perceber que não há adesão da maioria dos docentes (P4).

Excelente iniciativa. Deveria ter uma adesão maior dos demais docentes, pois os temas são importantes para constante reflexão sobre a prática docente (P2).

Colocar-se em um processo formativo envolve participação ativa dos docentes, reflexão e mobilização pessoal. Como dissemos, anteriormente, esse processo formativo não deve ser algo que se faça por obrigação ou por determinação da instituição universitária. Dessa forma, espera-se que os docentes, que se mobilizam a participarem, ativamente, das ações do ProFACE possam tornar o processo de ensino mais consciente e deliberativo, promovendo uma aprendizagem que estimule aos estudantes a elaborarem o próprio conhecimento de forma ativa.

Os dados sugerem ainda que a organização institucional, quando se faz de forma clara, facilita as relações dos professores com o contexto de trabalho. A oportunidade de estabelecer diálogo com os pares e de planejar em equipe apresentam-se como um componente que qualifica a profissionalidade do professor. A definição de uma proposta de formação, a exigência de um planejamento coletivo e da prática compartilhada são uma oportunidade de pertença a um grupo.

É necessário enfatizar que as mudanças provenientes de qualquer processo formativo não são radicais, tampouco imediatas. Trata-se de uma mudança que, dada a complexidade, demanda tempo e espaço pedagógico para se consolidarem. Portanto, o exercício

do magistério do ensino superior exige múltiplos conhecimentos, que precisam ser apropriados e compreendidos pelo docente, com vistas à profissionalização do ensino. Só assim a formação ganhará sentido.

## Considerações finais

O Programa de formação acadêmica e contextualização de experiências educacionais trata-se de um Programa de formação em serviço, voltado para os docentes universitários da UEFS. A partir dos dados, foi possível perceber que o referido Programa tem como principal objetivo promover ações que buscam investir nos docentes e gestores da UEFS, promovendo ações e espaços para ampliar a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes da intituição. Como vimos anteriormente, o Programa originou-se das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária – NEPPU, grupo de estudo e pesquisa vinculado ao Departamento de Educação da Universidade, tendo a Pedagogia Universitária, como principal objeto de suas investigações.

Por conta da ausência de espaços para o desenvolvimento do campo da Pedagogia Universitária, ainda pode ser observado, em grande parte de nossas instituições de ensino superior, que muitos são os professores que exercem a docência universitária apenas com os conhecimentos específicos de sua área de atuação profissional e os conhecimentos da experiência, que são importantes, mas não suficientes. Na UEFS, essa é uma realidade bastante presente, tendo em vista que dos 28 cursos de graduação da universidade, 14 são de bacharelados, em consequência, há um significativo número de professores que não possuem a licenciatura, e atuam na docência apenas com os conhecimentos científicos de suas áreas de atuação e os conhecimentos da experiência, provenientes do contato e memórias com suas referências de professores. Boa parte desses docentes desconhecem os processos de ensino-aprendizagem pelos quais são responsáveis e, por isso, agem, muitas vezes, de forma intuitiva, em suas práticas de ensino, na tentativa de facilitar/mediar à aprendizagem de seus estudantes.

Os dados nos sugerem que o investimento na formação e no desenvolvimento profissional docente, quando se faz de forma institucional, por meio de políticas institucionalizadas, pode vir a facilitar as relações dos professores com o contexto de trabalho e o próprio protagonismo na profissão. A oportunidade de estabelecer diálogo com os pares e de planejar em equipe apresenta-se como um componente que qualifica a profissionalidade do professor. Por isso, defendemos que a Pedagogia Universitária seja uma política de estado, e não de gestão universitária.

Uma política de formação, que deve priorizar princípios pedagógicos, culturais, sociais, éticos e políticos emancipatórios, garantindo ao professor/a o protagonismo de seu próprio processo formativo. Indo além, é interessante que o processo formativo conte com a parti-

cipação de seus próprios professores, isto é, que seja realizada por dentro, considerando a cultura institucional, com assessorias e colaborações externas. Mas o protagonismo central, da própria comunidade universitária. Estamos defendendo aqui uma política que assegure sua continuidade e permanência, não somente como ações pontuais, mas, sobretudo, uma política que valorize a trajetória profissional dos professores, reconheça a importância da profissão e das suas atividades profissionais, que precisam de condições adequadas para que se possa fortalecer e qualificar, continuamente, o processo de formação e, indo além, abrindo espaços para que a reflexão crítica, acerca do fazer, seja mola propulsora para se fazer universidade junto, coletivamente.

Pensar na formação continuada do professor universitário é uma exigência e um desafio. Assim, ao longo deste trabalho, defendemos a formação como um processo que ocorre durante toda a vida profissional, de forma individual, mas, especialmente, de forma coletiva, no próprio lócus de trabalho. Nesse caso, a universidade. Por isso, cabe mencionar que o desenvolvimento profissional docente também é condicionado pelo contexto institucional e de trabalho, pois, ainda que haja esforços individuais dos docentes, estes são insuficientes, se não houver um empenho político da instituição de Ensino Superior.

A partir dos dados, defendemos que os programas institucionais de formação devem contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, consequentemente, para a aprendizagem profissional da docência, especialmente, os conhecimentos didático-pedagógicos. Com isso, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para dar visibilidade à Pedagogia Universitária, dentro da universidade, e para incentivar docentes, gestores e estudantes a dialogarem sobre as possibilidades de ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem e de formação de professores, com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes.

A perspectiva teórico-metodológica apresentada pelo ProFACE defende uma formação que se realiza com os professores e não somente para os professores. O programa não se coloca na condição de ser sempre aquele que irá propor as ações formativas, mas aquele que também incentiva e acolhe as boas práticas, já desenvolvidas pelos professores, dentro da universidade, o que possibilita uma maior aproximação e vinculação dos docentes com o Programa.

Acreditamos ter avançado na discussão e compreensão da relevância da Pedagogia Universitária e a necessidade de fortalecimento das ações intitucionais para a formação dos docentes do ensino superior, bem como o fortalecimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, tão indispesáveis à prática docente universitária.

## Referências

ALMEIDA, M. I. Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I DE.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária - Valorizando o ensino e a docência na universidade. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 07-31, 2014. DOI: 10.21814/rpe.6243. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 4 mai. 2022.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Geográfica, 2009.

BARREIRO, M. S. Desafios dos processos de ensino e aprendizagem e experiências de formação pedagógica assumidas por professores de uma instituição de ensino superior privada. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. BRASIL. Lei no. 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades benéficas de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em 15 de março 2025.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.

CUNHA, M. I. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

CUNHA, M. I. (Org.). Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas na universidade. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: Editora UEFS, 2009, p. 169 -190.

IMBERNON, F. Formação docente e profissional: forma-se para uma mudança e incerteza. 14 v, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Nathana Maria carvalho. Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de Educação Superior pública.(Disertação) Mestrado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, (2018).

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 8<sup>a</sup> edição. São Paulo: EPU, 2011. 99 p.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto. Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFScar, 2010.

MUSSI, A. A. A Formação do Professor para Atuação na Educação Básica: diálogosacerca das propostas formativas na perspectiva da profissionalidade docente. In: PIMENTEL, Susana Couto; LOPES, A. L.; SANTOS, L.D.A. (Org.). Formação de Professores: políticas, saberes e práticas. 1aed.Feira de Santana: Shekinah Editora,2013, v. 1, p. 09-23.

MUSSI, A. A. Professores do ensino superior: processos de desenvolvimento profissional e a base de conhecimentos para a docência. Revista Educação e Emancipação, v. v.6, p. 187-208, 2013b.

MUSSI, A. de A. Docência no Ensino Superior: Conhecimentos Profissionais e Processos de Desenvolvimento Profissional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação). PUC/SP, 2007.

NÓVOA, A. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa/Portugal: Dom Quixote,2002

- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIBEIRO, M. L. A prática educativa de professores: representações de estudantes no contexto da formação. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: Editora UEFS, 2009, p. 215 - 227.
- SHULMAN, L. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos cenpec. São Paulo. v.6. n.1. p.120-142. Jan/Jun. 2016.
- SILVA, F. O.; RIBEIRO, M. L. Contribuições formativas da pesquisa-ação colaborativa na docência universitária: da reflexão à inovação de práticas educativas. In: LIMA, A.C.R.E.; Ribeiro, M.L.; SILVA, F.O. (orgs.) Pesquisa Colaborativa na Universidade. Feira de Santana: UEFS Editora, 2019. pp. 81-108.
- SOARES, S.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.
- UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana. Plano de desenvolvimento institucional: PDI UEFS - 2017-2021 / Feira de Santana: UEFS. ASPLAN, 2017.