

MOBILIZAÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 prevê a formação de professores para atuação na docência da educação superior em programas de pós-graduação. Todavia, tem-se discutido sobre a complexidade desta formação, que envolve um repertório de saberes (como conteúdo, currículo, teoria da educação, conhecimentos didático-pedagógicos e intrínsecos à experiência). Parece insuficiente a constituição desses saberes somente nos programas de pós-graduação. É nesse contexto que buscamos investigar: como constituir processos formativos do professor da educação superior tendo em vista a complexidade dos saberes docentes? Nessa direção, este artigo tem como objetivo analisar a proposta metodológica dos Percursos Formativos em docência do ensino superior, ofertados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na mobilização do repertório de saberes do professor da educação superior. Para isso, utilizam-se como referencial teórico os conceitos de saber em Gauthier (2013); docência do ensino superior em Morosini (2003); Veiga (2010) e Cunha (2010). Os procedimentos metodológicos consistiram em analisar os relatórios de oito ofertas dos Percursos Formativos, bem como acessar os seus respectivos ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, argumentamos que os Percursos Formativos parecem mobilizar um repertório de conhecimentos da atuação na docência do ensino superior, inclusive potencializando os saberes didático-pedagógicos que, historicamente, foram desprestigiados nesse nível de educação. Conclui-se que os Percursos possuem uma metodologia de formação com potencial inovador, marcado pela ruptura epistemológica, personalização e hibridização de tempos e espaços no processo de desenvolvimento profissional do professor da educação superior.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Formação docente. Docência universitária.

1 INTRODUÇÃO

2) Antes da aula (1) — Retrocedendo um pouco. Antes de dar uma aula, é preciso prepará-la, certo? Na minha prática, pelo menos, sim. Não confio na memória, muito menos na ideia de que os alunos lerão todo o material didático e terão perguntas capazes de me ocupar por um tempo inteiro. Portanto, só me resta preparar. (Trecho do blog da professora Karina:

<https://karinakuschnir.wordpress.com/2017/06/21/vida-de-professora/>

É possível perceber no trecho do blog da professora a relação que ela estabelece com a docência na educação superior. Ela parece considerar importante que “antes de dar uma aula, é preciso prepará-la, certo? Na minha prática, pelo menos, sim”. Nesse trecho, nota-se uma relação com o saber docente. A professora reconhece a necessidade de planejar as aulas. Diante disso, a qual dimensão pertence o saber “planejar aulas”? Trata-se de um saber didático-pedagógico? Em que momento e como os saberes pedagógicos são desenvolvidos na formação do professor da educação superior? Veiga (2010, p.14) afirma que há uma “visão reducionista do artigo 66 da lei 9.394/96, que situa a formação docente como “preparo” para o exercício do magistério superior nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado”. Para a autora, isso significa que “a formação pedagógica continua ausente do currículo do docente da educação superior”. Para Gauthier e colaboradores (2013), os saberes subjacentes ao ato de ensinar que servem de alicerce à prática educativa podem, ocasionalmente, ser incorporados aos programas de formação de professores. Tendo em vista que o saber do professor “é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diversa (TARDIF, 2014, p.18) nos instigou a formular o seguinte problema: como proporcionar processos formativos do professor da educação superior tendo em vista a complexidade dos saberes docentes?

Posto isso, este artigo tem como objetivo analisar uma proposta metodológica de formação de professores, nomeada como Percursos Formativos em docência do ensino superior, na mobilização do repertório de saberes do professor da educação superior. Os Percursos são ofertados desde 2010 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para

os seus docentes e pós-graduandos em atuação no ensino de graduação. A Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, conhecida na instituição como Giz, é a responsável por tais ofertas. Ela está vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG. O Giz inicia suas atividades em 2008 com a implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no que se referia à atualização de tecnologias e metodologias de ensino-aprendizagem. É nesse cenário que emerge a proposta metodológica dos Percursos Formativos, que visa problematizar os desafios da prática de ensino, abordando estratégias na ampliação e consolidação das habilidades didático-pedagógicas na docência do ensino superior. Nessa direção, argumentamos que a proposta metodológica dos Percursos Formativos parece mobilizar um repertório de saberes na atuação na docência do ensino superior, inclusive potencializando os saberes didático-pedagógicos que, historicamente, foram desprestigiados nesse nível de educação. Trata-se de uma metodologia de formação com potencial inovador, marcada pela personalização e hibridez de tempos e espaços no processo de desenvolvimento profissional do professor da educação superior.

Para se chegar a esse argumento, realizamos uma pesquisa qualitativa com análise documental. Analisamos os relatórios dos Percursos e os ambientes virtuais de aprendizagem das oito ofertas. Identificamos, em cada Unidade Didática, os seus respectivos objetivos no favorecimento da mobilização de um repertório de saberes, a partir dos conceitos de saber em Gauthier (2013); docência do ensino superior em Morosini (2003), Veiga (2010) e Cunha (2010). Como este trabalho teve como objetivo analisar a proposta metodológica dos Percursos Formativos, não nos detivemos na mobilização efetiva de tais saberes. Isso demandaria outros procedimentos metodológicos. Em sendo assim, nesta *Introdução* apresentamos o objetivo e o argumento desenvolvido neste artigo. Posteriormente, desenvolvemos os conceitos que operamos na análise da proposta metodológica dos Percursos. Explicitamos, em seguida, os *Procedimentos Metodológicos*, os *Resultados e as Considerações Finais*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Gauthier (2013) afirma que o ensino tardou em refletir sobre os saberes envolvidos em seu exercício. Desenvolveu-se, assim, “um ofício sem saberes”, partindo de ideias preconcebidas como a de que “basta conhecer o conteúdo” para ensinar (GAUTHIER, 2013). Pensa-se que ensinar consiste em apenas transmitir conteúdo aos alunos. Tal perspectiva reduz o saber necessário para ensinar somente ao conhecimento do conteúdo ou matéria. No ensino superior, o conhecimento do conteúdo foi significativamente mais valorizado em relação ao conhecimento pedagógico (CUNHA, 2008). Cunha (2008, p.10) destaca, ainda, que isso se deve à influência “da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado”. Com isso, torna-se importante analisar um processo formativo que visa ampliar e consolidar a competência didática na docência do ensino superior.

Outra ideia em circulação, de acordo com Gauthier (2013), consiste no “talento”. Para ensinar basta ter talento. Cunha (2008) afirma que a concepção de docência como dom ou talento tem como efeito um “desprestígio da sua condição acadêmica”. Isso relega os conhecimentos pedagógicos, desvalorizando-os “na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (CUNHA, 2008, p.11). Nessa perspectiva, a formação em docência do ensino superior foi considerada desnecessária nesse nível de ensino (CUNHA, 2008).

Gauthier (2013) aponta mais uma ideia preconcebida para se ensinar: a intuição. Para o autor, esta tem uma relação de negação com o saber. Ele afirma que essa ideia interfere numa reflexão contínua sobre os saberes necessários ao ato de ensinar. Outra ideia preconcebida refere-se ao pressuposto de que “basta ter experiência”. Gauthier (2013) alerta que defender a experiência como única ou mais importante para saber lecionar, torna-se

prejudicial ao reconhecimento profissional dos professores. Nesse sentido, buscamos analisar, neste artigo, como o “reservatório de saberes” é mobilizado nos Percursos. Tal termo é entendido por Gauthier (2013) como o conjunto de saberes necessários no qual o professor “se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2013, p.28). Tal repertório é composto por saberes: disciplinar, curricular, ciências da educação, tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica (GAUTHIER, 2013).

Atualmente, o campo de pesquisa que tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem, a formação e os saberes docentes no ensino superior é denominado de “Pedagogia Universitária”. Nesse campo se discute sobre os conhecimentos, as práticas e as formas de apropriação dos saberes necessários para atuação dos docentes no ensino superior. A Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MORISINI, 2003, p.372) define a docência superior como “atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais”. A docência “apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado que dão a eles” (MORISINI, 2003, p.372). Dito de outro modo, o fazer docente se relaciona com a mobilização do reservatório de saberes. Analisar os Percursos Formativos contribui para o campo de pesquisas na docência universitária. Para Veiga (2010), a docência é “uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais”. A docência é uma prática social (VEIGA, 2010, p.18).

Corrêa (2018) salienta que normalmente os processos de formação docente consideram as dificuldades apresentadas pelos professores como relacionadas a uma formação insuficiente e que, ao observarmos os contextos educativos, podemos verificar que essas dificuldades estão associadas, de fato, a uma formação inadequada e a políticas educacionais

dissociadas das necessidades reais dos contextos educativos. Enfatiza, ainda, a presença de uma visão idealizada quanto ao uso das tecnologias educativas, às práticas docentes a qual se articula com uma visão de insuficiência, de modo que necessidades não atendidas se convertem em dificuldades ou resistências. Essa análise permite identificar nas propostas de formação de professores a recorrência de uma intencionalidade de corrigir a prática (CORRÊA, 2017) ou aquilo que se julga defasado, promovendo um processo formativo em função da percepção de falta e de insuficiência. Nessa perspectiva, buscamos analisar a mobilização do repertório de saberes nos Percursos Formativos.

3 A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NOS PERCURSOS FORMATIVOS EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os *Percursos Formativos em docência do Ensino Superior* constituem-se em um processo de reconhecimento e valorização do docente do ensino superior. Ofertado anualmente pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) por meio da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino/Giz, os Percursos têm como foco a construção de uma rede colaborativa entre os professores da universidade, além do pressuposto de que os docentes participantes já possuem os conhecimentos do repertório de saberes discutidos por Gauthier (2013). Por isso, esse processo de desenvolvimento profissional visa aprimorar a prática docente, a partir da problematização dos desafios vivenciados pelo corpo docente da universidade e da abordagem de estratégias que ampliem e consolidem as habilidades didáticas necessárias no ensino superior (UFMG, 2010-2013).

A primeira oferta dos Percursos ocorreu no 2º semestre de 2010, com 128 participantes, e segue até hoje anualmente, já sendo oito ofertas¹, totalizando 1054 participantes atendidos. Para atender a esse público, os Percursos são organizados no formato semipresencial, com uma carga horária total de 60 horas². Utiliza-se a plataforma MOODLE³ nas atividades *on-line*, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado na universidade. A inscrição nos Percursos é voluntária, pressuposto baseado na compreensão de que a motivação dos professores para participarem nos processos formativos deve ocorrer por um processo de adesão e não devido a recursos coercitivos ou compensatórios.

A partir de temas inerentes ao ofício docente universitário, os Percursos são organizados a partir de um eixo que contempla atividades comuns a todos os participantes e outras que respondem ao interesse individual do docente de forma mais imediata (estas últimas oferecem um leque temático, a partir do qual o participante “escolhe” o que mais lhe atende). A proposta metodológica dos Percursos constitui-se em 10 unidades didáticas que são abertas semanalmente (UFMG, 2010-2013), e os participantes são acompanhados por uma equipe de tutores (em atividades presenciais e virtuais) ao longo de todo o processo (UFMG, 2010-2013).

Estas unidades didáticas são organizadas da seguinte forma: 1. Aula Inaugural; 2. Plano de Estudos; 3. Ambientação; 4. Situações Didáticas; 5. Oficinas (leque temático⁴); 6. Fóruns Temáticos (Metodologia, Tecnologia, Avaliação e Planejamento na Educação Superior); 7. Oficinas Contextualizadas (leque temático); 8. Plano/Registro de Ação

¹ Uma curiosidade é que, até o ano de 2013, o Curso era ofertado apenas aos docentes da UFMG; a partir de 2014, houve a inserção de mestrandos e doutorandos da universidade nestas formações. O objetivo é que docentes já profissionais e ainda em formação possam trocar experiências, conhecimentos e constituírem uma rede colaborativa.

² A carga horária é de 60 horas, sendo 50 horas *on-line* e 10 horas presenciais para os professores universitários, a fim de flexibilizar os tempos dedicados à formação.

³ MOODLE significa Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment.

⁴ Os temas ofertados dentro destas unidades didáticas serão explicitados na seção específica sobre as Oficinas.

Pedagógica; 9. Semana de Feedback; 10. Seminário. De acordo com o relatório (UFMG, 2010-2013, p. 7), “as atividades de 1 a 10 são comuns a todos os cursistas”; as atividades 5, 6 e 7 ofertam temas que podem ser escolhidos individualmente pelos participantes. Desta forma, as unidades didáticas permitem vários “percursos” dentro de uma mesma oferta. Isso possibilita o atendimento de necessidades formativas específicas, potencializando a personalização dos processos formativos.

Cada uma destas unidades didáticas possui o seu objetivo e importância dentro do desenho metodológico, o qual se estrutura em três eixos, a saber: prática reflexiva, contextualização da prática e comunidades de aprendizagem. Destacaremos aqui algumas unidades didáticas de maior peso e estratégia dentro da proposta, de modo que se possa apresentar, neste trabalho, as especificidades e o diferencial desta formação.

3.1 PLANO DE ESTUDOS

Depois de passarem pela Aula Inaugural (presencial), cujo objetivo é valorizar o ensino na universidade, resgatar e afirmar os valores docentes (UFMG, 2010-2013) e pela atividade de Ambientação (*on-line*), os participantes iniciam efetivamente o Curso por meio do Plano de Estudos, um dos pontos-chave da Formação. Com o objetivo primeiro de ouvir e acolher as inquietações dos docentes, estes são recebidos em pequenos grupos (em encontros de uma hora) para que possam compartilhar e refletir, em conjunto com outros professores/pós-graduandos de diversas áreas do conhecimento, sobre seus desafios, dilemas e problemas enfrentados na prática de ensino em disciplinas dos cursos de graduação. Tal momento tem como pressuposto, de acordo com Corrêa (2017, p.115)

abordar a necessidade de dar visibilidade às práticas docentes, sem um julgamento prévio, por meio de processos formativos que permitam que o sujeito da experiência possa contar sua história, possa ouvi-la e refletir sobre suas escolhas, tendo a possibilidade de fazer outras escolhas, honrando cada experiência como fonte de aprendizagem.

É possível notar a valorização da experiência docente e da prática reflexiva como saberes matriciais dos Percursos Formativos. Esses saberes são tidos, portanto, como fontes de aprendizagem, corroborando a concepção de que uma formação de professores precisa se distanciar de um propósito meramente técnico (CUNHA, 2008). A partir deste momento de partilha (CORRÊA, 2017) e do exercício de se colocar como “um docente em processo” (CUNHA, 2008), o participante tem mais segurança e clareza para “estabelecer o plano de estudo no curso” (UFMG, 2010-2013, p.10), ou seja, ele reflete sobre a prática docente e realiza as escolhas das atividades a partir do desafio colocado pela sua própria prática de ensino. A partir de então, o docente traça individualmente as atividades (oficinas, em dois momentos, e os fóruns) que fará ao longo de toda a oferta, tendo mais consciência e apropriação de seu Percorso Formativo.

3.2 OFICINAS E OFICINAS CONTEXTUALIZADAS

Como e por que surgiram as oficinas? As oficinas surgiram do desafio de conectar o que cada um sabe e o que nós podemos ou sabemos fazer juntos. Elaboradas por docentes da universidade com a assessoria da Diretoria de Inovação, essas oficinas permitem a concretização de uma rede permanente de desenvolvimento de práticas de ensino superior, cujo objetivo “não é apenas transmitir conhecimentos, novas verdades, mas permitir aos participantes registrar e reconstituir a diversidade de seus saberes” (CORRÊA, 2017, p.122)

Ofertadas na modalidade *on-line* (algumas oferecem encontros presenciais), as Oficinas têm por característica apresentar temas relacionados às tecnologias e a abordagens pedagógicas, de forma a oferecer ao docente/pós-graduando uma metodologia/ferramenta que possa ir ao encontro de sua necessidade educacional (colocada por este participante no início, durante o Plano de Estudos). Algumas oficinas ofertadas, percebidas pelas demandas trazidas pelos docentes, são: Oficinas: Moodle 2.0; Mapas Conceituais; Blogs; Produção de Vídeos; Trabalho Científico; Teorias da Aprendizagem; Metodologias no Ensino Superior;

Contribuição das Neurociências: como o universitário aprende; Voz e Expressividade do Professor, dentre outras.

As Oficinas Contextualizadas distinguem-se das anteriores porque nascem a partir de experiências didáticas de professores das diversas áreas do conhecimento (exatas, humanas, biológicas, saúde, engenharias, ciências agrárias, artes e letras) da UFMG. Como o próprio nome já evidencia, elas têm o objetivo de, conforme UFMG (2010-2013, p.12),

possibilitar a concretização de uma rede docente colaborativa na universidade. Por meio de oficinas oferecidas, professores compartilharam experiências, metodologias e conhecimento entre outros docentes da universidade, de forma que conhecessem experiências aplicadas em diferentes contextos de trabalho, permitindo assim um “intercâmbio reflexivo” de estratégias para a sua própria prática.

De uma forma concreta, estas oficinas buscam (res)significar a prática docente, trazendo “o sentimento de pertencimento a uma comunidade universitária” (CORRÊA, 2017, p. 122) e a perceptibilidade dos saberes dos professores da instituição, constituindo, assim, uma rede formativa, de modo que estes docentes formem outros professores. Algumas oficinas contextualizadas ofertadas são: Inovando na Educação: uma experiência na Escola de Engenharia; Produção e Utilização de Vídeos como Material Didático; Modelo Híbrido de Ensino: emprego das TICs, Docência para Discentes da Pós-Graduação, dentre outras.

3.3 PLANO OU REGISTRO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Com o objetivo de “(res)significar a prática pedagógica com base nos conhecimentos adquiridos no PerCurso Formativo” (UFMG, 2010-2013, p. 14), esta etapa traz à tona todo o impacto da proposta na prática docente, seja por meio de planejamentos mais contextualizados para aplicações futuras dos planos de ensino (planos de ação), seja por meio de registros de propostas pedagógicas/metodológicas já implementadas em sala de aula. Planos e Registros surgem com melhorias em diversos campos de intervenção: metodologia, tecnologia, planejamento de ensino, avaliação, dentre outros (UFMG, 2012). Com o objetivo de socializar estas experiências, os docentes se reúnem no Seminário, atividade final do

Percurso. O objetivo é que compartilhem experiências, constituindo, assim, “uma rede colaborativa de desenvolvimento docente” (UFMG, 2010-2013, p. 15). E é neste momento que, em um processo de aprendizagem em rede, segundo Corrêa (2017, p. 123), desenvolve-se o reconhecimento do outro, validando e conferindo sentido a sua própria prática.

Cada “pequeno” grande resultado/demonstração de mudança na postura docente, como a capacidade de visualizar e refletir a própria prática, a coragem de aprender com os próprios erros e, ainda, compartilhar esse processo com outros colegas professores traz um impacto infinitamente poderoso no universo que circunda esse professor/docente em formação. Esse processo permite a constituição e a renovação do laço social, na medida em que compartilha saberes, competências, em que permite e valoriza a convivência entre os pares, baseada na aceitação do outro com as questões que ele apresenta, incentivando um reconhecimento baseado na reciprocidade entre os docentes de ensino superior. (CORRÊA, 2017). A seguir, apresentamos as escolhas metodológicas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos uma perspectiva metodológica que se constituiu a partir da investigação qualitativa que possibilita “pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados.” (BOGDAN, 1994, p.200). Esta pesquisa, ao buscar entender a mobilização de saberes numa proposta formativa, tenta explicar esse fenômeno, atentando-se aos seus significados e valor na educação superior. Consideramos esta investigação como descritiva por se tratar de análise documental, isto é, utilizam-se como fontes os relatórios e a proposta metodológica dos Percursos. Não se realizou uma observação participante ou uma pesquisa de campo nas atividades dos Percursos. Assim, não nos detivemos na efetiva mobilização de saberes na prática de ensino

dos professores, mas se a proposta didático-metodológica da referida formação abre a possibilidade para essa mobilização de saberes.

Apresentamos e justificamos nossas escolhas metodológicas a partir do problema de pesquisa proposto: como constituir processos de desenvolvimento profissional do professor da educação superior tendo em vista a complexidade dos saberes docentes? Essa inquietação demanda conhecer uma proposta de formação em docência do ensino superior que possibilite o acionamento do repertório de saberes docentes. Nós, autoras desta pesquisa, compusemos a equipe de desenvolvimento dos Percursos Formativos na UFMG. Por isso, escolhemos essa formação como locus de pesquisa. Precisávamos ter clareza dos saberes mobilizados pelos Percursos a partir de sua proposta metodológica. Dessa forma, buscamos os relatórios das ofertas dessa formação e seus respectivos ambientes virtuais de aprendizagem.

A partir desses materiais, organizamos os dados de cada oferta elencando o número de participantes. Logo após, acessamos as informações de cada unidade didática, tendo os seus objetivos como elementos-chave para analisarmos como a proposta busca mobilizar o repertório de saberes. Esse procedimento metodológico possibilitou compreender o acionamento dos saberes docentes na proposta metodológica dos Percursos Formativos.

5 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Portanto, nota-se que o Percorso pode favorecer uma mobilização do repertório de saberes docentes (Gauthier, 2013) ao impulsionar e dar visibilidade aos saberes experienciais específicos das áreas de conhecimento desses professores. De acordo com Cunha (2010), às exigências apresentadas para a docência superior se “impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente”. Neste sentido, é possível perceber o interesse e a necessidade dos

professores em relação aos saberes pedagógicos e como isso pode ter efeitos em sua prática de ensino. No relatório do V Percurso (UFMG, 2014, s.p), há o relato de um/a participante:

A participação nos PerCursos Formativos foi crucial para me auxiliar no planejamento da disciplina. Apesar de coordenar o módulo de Clínica Médica do Internato de Urgência, me sentia completamente no amadorismo. Nunca havia feito nenhum curso sobre planejamento do ensino e nunca havia lido nada sobre o assunto. Era tudo muito intuitivo. Agora consigo enxergar com clareza a importância de cada item do planejamento. [...]Gostei de poder ler e estudar o assunto, de forma a ter mais autonomia para criar um plano para a disciplina para poder discutir com os colegas em cima de um documento já em andamento.

É possível notar, a partir do trecho acima, que o/a docente, após participar do Percurso, parece se sentir mais seguro/a para atuação na docência. Ele/a se sentia no “amadorismo” por basear sua prática na “intuição”. Parecia um “ofício sem saberes”, conforme anuncia Gauthier (2013). O/A professor/a menciona que gostou de “ler e estudar o assunto, de forma a ter mais autonomia para criar um plano para a disciplina”. Nota-se a importância do saber da ação pedagógica no desenvolvimento da autonomia e confiança docentes. O professor/a não corrige uma prática, mas adquire confiança e autonomia, por meio da mobilização de um repertório de saberes, para discutir com colegas e colocar em funcionamento os saberes incitados nos Percursos. Essa sensação de empoderamento parece possibilitar a divulgação da prática de ensino e articulação com demais colegas. É possível pensar que tal fato pode culminar em uma valorização da docência universitária por sistematizar o saber da ação pedagógica (Gauthier, 2013), legitimado pela pesquisa, possibilitando a profissionalização do ensino na educação superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentamos que a proposta metodológica dos Percursos Formativos parece mobilizar um repertório de saberes na atuação na docência do ensino superior, inclusive potencializando os saberes didático-pedagógicos que, historicamente, foram desprestigiados

nesse nível de educação. Trata-se de uma proposta de formação com potencial inovador ao favorecer a discussão da didática na educação superior nas diferentes áreas do conhecimento. Para além disso, busca valorizar os saberes experienciais já trazidos pelos docentes e articulá-los aos demais saberes, com o objetivo de formar uma rede de formação profissional de ensino superior, constituída por docentes e voltada para eles próprios. Trata-se de uma proposta que atende às necessidades, inquietações e interesses dos professores universitários, fomentando o fortalecimento da constituição do que é ser docente no ensino superior, e favorecendo, desta forma, a inovação nas práticas de ensino. Nesse último aspecto, sugerimos outras pesquisas que explorem os efeitos de tal formação nas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1994.

CORRÊA, Juliane. *Insufficient or inadequate: teacher training for use of computer lab in educational contexts*. Mauritius; OmniScriptum Publishing, 2018.

CORRÊA, Juliane. Formação de professores: o desafio de honrar e dar visibilidade às nossas práticas no ensino superior. *Revista Camine: caminhos da educação*. v.9, n.2 (2017), p.114-126.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos de pedagogia universitária*. São Paulo: USP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010.

GAUTHIER, Clermont (et al). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed Unijuí, 2013.

KUSCHNIR, Karina. Sete coisas invisíveis na vida de uma professora. Disponível em: <<https://karinakuschnir.wordpress.com/2017/06/21/vida-de-professora/>> Acesso em 15 abr. 2018.

MOROSINI, Marília Costa (org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

PIMENTA, Selma Pimenta Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência do Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFMG. GIZ. Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino. *Percursos Formativos de Docentes do Ensino Superior: Relatório 2012*.

UFMG. GIZ. Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino. *Percursos Formativos de Docentes do Ensino Superior: Relatório 2010-2013*.

UFMG. GIZ. Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino. *Relatório qualitativo da equipe do V Percursos 2014. Relatório 2014*.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (orgs). *Docentes para educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.