

CONTINUING EDUCATION FOR HIGHER EDUCATION TEACHERS AND THE CHALLENGES FOR INNOVATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE

D. O. V. SILVA¹, C. P. NUNES²
Universidade Federal da Bahia
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2316-3035>*
danielaovdasilva@gmail.com*

Submetido 10/08/2025 - Aceito 15/09/2025

DOI: 10.15628/holos.2024.18946

ABSTRACT

This text aims to understand how continuing education for teachers in higher education for innovative pedagogical practices occurs based on training actions carried out by university pedagogical advisors. The study was based on qualitative research that included the participation of pedagogical advisors inserted in a Higher Education Institution (HEI) who monitored the pedagogical training process, for a period of 4 years (2021 to 2024), of bachelor's degree teachers who work in higher education and who here presents an excerpt from

a larger research. Data production was carried out through a semi-structured questionnaire applied directly to the study participants. The results draw attention to the importance of continuing education for bachelor's degree teachers in higher education; highlight the perceptions of pedagogical advisors regarding the continuing education of bachelor's degree teachers; and point out challenges for innovative pedagogical practices in higher education.

KEYWORDS: Teacher training, Continuing education, Higher education. Innovation.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA A INOVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

RESUMO

Este texto objetiva apreender como ocorre a formação continuada de professores na educação superior para uma prática pedagógica inovadora a partir de ações formativas realizadas pela assessoria pedagógica universitária. O estudo pautou-se em pesquisa de cunho qualitativo que contou com a participação de assessores pedagógicos inseridos numa Instituição de Ensino Superior (IES) que acompanharam o processo de formação pedagógica, pelo período de 4 anos (2021 a 2024), de professores bacharéis que atuam no ensino

superior e que aqui apresenta o recorte de uma pesquisa maior. A produção dos dados se deu por meio de questionário semiestruturado aplicado diretamente aos participantes do estudo. Os resultados chamam a atenção para a importância da formação continuada de professores bacharéis do ensino superior; destacam as percepções da assessoria pedagógica acerca da formação continuada de professores bacharéis; e apontam desafios para a prática pedagógica inovadora no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Formação continuada, Ensino superior. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

Importante iniciarmos refletindo acerca das condições do ser docente, colocadas por Marcelo Garcia (2010, p.12), quando afirma que, “a docência, [...], foi desenvolvendo ao longo de sua história um conjunto de características constantes que a diferenciam das outras ocupações e profissões e que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa”. Nessa perspectiva, a formação de professores não finaliza com a conclusão de um curso de graduação.

É pelo exposto que, é possível discutir acerca do desenvolvimento profissional docente enquanto uma concepção de formação contínua que ocorre durante o exercício da profissão docente e que não está dissociada da própria realização do trabalho docente. Para Oliveira, Silva, Brito e Nunes (2018), o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) precisa de um olhar que extrapole a formação, considerando-o como apenas uma das dimensões da valorização docente.

Dessa forma, os questionamentos quanto à formação para o exercício da docência na educação superior, envolvem desafios complexos se considerarmos o contexto analisado em que a formação inicial dos professores se dá, exclusivamente, nos cursos de bacharelado em que a formação didático-pedagógica não está presente nos currículos, e que na realidade desse estudo acompanhou professores bacharéis.

É nesse contexto desafiador de quem exerce a profissão docente sem a formação em licenciaturas, que se faz fundamental a existência de projetos, programas e políticas, com vistas ao acompanhamento formativo intencional com supervisão e orientação de professores e que ocorra de maneira formal, contínua e estruturada.

Dessa forma, esta pesquisa objetiva apreender como ocorre a formação continuada de professores na educação superior para uma prática pedagógica inovadora a partir de ações formativas realizadas pela assessoria pedagógica universitária. Para a consecução do objetivo proposto neste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, com base em dados secundários provenientes de uma investigação mais ampla, na qual o processo de formação pedagógica de bacharéis atuantes no ensino superior foi acompanhado por assessores pedagógicos vinculados a uma Instituição de Ensino Superior (IES), no período de 2021 a 2024. A análise ora apresentada centra-se nas contribuições desses profissionais, registradas ao longo do acompanhamento formativo, e constitui um recorte específico da referida pesquisa.

O texto estrutura-se em quatro seções: a presente, introdução; em seguida, a discussão sobre a formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação superior. Na terceira seção, apresentaremos os resultados da pesquisa que versam sobre as percepções da assessoria pedagógica acerca da temática discutida; na quarta seção, discutiremos os desafios para a prática pedagógica inovadora, e, por fim, as considerações finais, com o intuito de apresentar respostas ao objetivo proposto, assim como as possíveis lacunas de pesquisa.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES BACHARÉIS DO ENSINO SUPERIOR

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o ensino é um atributo docente que envolve uma prática social complexa, repleta de conflitos de valor e que requer opções ética e políticas. Por isso, ser professor exige saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, educacionais, sensibilidade, criticidade, fundamentação teórica e criatividade para lidar com as ambiguidades, incertezas e desafios das situações de ensino nos contextos educacionais.

Freire (2018), na 57ª edição da sua clássica obra a pedagogia da autonomia, nos apresenta de forma provocativa, os saberes necessários à prática educativa, defendendo que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, ética, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, bom senso, humildade, generosidade, tolerância, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade científica, competência profissional, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, exige disponibilidade para o diálogo e que ensinar é uma especificidade humana.

Nessa linha de raciocínio, Nóvoa (1995), afirma que o processo de formação deve dotar os professores de uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo ao mesmo tempo, meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação participada e que possibilite o diálogo entre as dimensões pessoais e profissionais do professor. Desse modo, a formação docente, segundo o autor, não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, por meio da reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção contínua de uma identidade pessoal. Por isso, entrar no mundo da formação de professores significa acreditar na importância da reflexão realizada a partir das experiências vivenciadas.

A experiência, segundo Nóvoa (1995), não deve ser mobilizada apenas numa dimensão pedagógica, mas também como uma possibilidade de construção de saberes. Para isso, “[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. [...]” (NÓVOA, 1995, p. 26). Essa troca de experiências e saberes consolidam, segundo o autor, espaços de formação mútua, nos quais cada professor desempenha, ao mesmo tempo, o papel de formador e de formando.

Nessa mesma direção, os estudos desenvolvidos por Bolzan (2001; 2002; 2004; 2005) e Isaia e Bolzan (2007) sobre a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, têm apontado para a importância do trabalho formativo em serviço, considerando os processos interativos e mediacionais como primordiais para o desenvolvimento da professoralidade. Acreditam, pois,

[...] que os processos de interação e mediação vão sendo constituídos à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores vão se desenvolvendo. Dessa forma, uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, a atividade conjunta é utilizada como a forma de construção da

professoralidade, sendo na tessitura da mesma que vão se redesenhando ideias e saberes de forma compartilhada (Isaia & Bolzan, 1997, p. 8).

A constituição desta rede, segundo as autoras, se faz à medida que se instaura o processo de trocas entre pares como elemento preponderante nesta construção coletiva. Esse trabalho conjunto entre professores tem como premissa o domínio de saberes que serão construídos de forma compartilhada durante o processo interativo e mediacional.

Ainda sobre a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, Isaia e Bolzan (2007), afirmam que ela vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais dos professores, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social. E, nessa perspectiva, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajustamento e a reelaboração entre o que o professor traz e o que é capaz de apreender da atividade coletiva, favorecendo essa construção compartilhada e, conseqüentemente, a sua professoralidade.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 27), “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Nessa direção, o autor enfatiza que “[...] a lógica da racionalidade técnica opõem-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Isto indica que professores competentes, capazes de refletir na e sobre a prática, articulam estratégias e criatividade para resolver problemas do dia-a-dia em sala de aula.

As considerações sobre a temática mostram a necessidade de os cursos de formação de professores formar profissionais capazes de refletir, criticamente sobre suas práticas, com capacidade para tomar decisões críticas e criativas em suas ações e, antes disso, é preciso a vontade do professor para se envolver com atividades de formação, assumindo assim a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional para que possa construir sua professoralidade.

Repensar a formação de professores não se trata, de acordo com Pereira (2013), de simplesmente discutir teorias e organizar uma nova proposta metodológica ou curricular, mas passa, necessariamente pela compreensão de como a condição humana, em sua processualidade, pode compor a professoralidade. Ou seja, passa pela compreensão de como os percursos de vida vão compondo o professor que se vem sendo. Assim, segundo o autor, a formação do professor não é resultado apenas de uma formação acadêmica, mas ser professor “[...] é o modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito educante, que educa, que forma outros sujeitos. [...]” (Pereira, 2013, p. 50).

Considerando toda a complexidade apresentada, é imprescindível a discussão sobre formação continuada de professores, sobretudo dos bacharéis, que atuam na educação superior e muitas vezes precisam assumir a fragilidade da sua formação pedagógica para o ensino e a aprendizagem.

Ser professor bacharel é estar diante da ausência de formação inicial para o exercício da docência universitária. Por isso, muitas vezes, terminam por utilizar de experiências vivenciadas como estudantes e os modelos de professores com quem conviveram ao longo da vida

educacional, direcionando sua prática a partir desses parâmetros. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 63), esses professores defendem que, “de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com suas experiências e mirando-se em seus próprios professores”.

No esforço de se dedicar ao ensino e de aprender a ensinar, o professor passa por uma fase intensa de aprendizagem, na qual busca construir conhecimento profissional e equilibrar seu desenvolvimento pessoal. Durante esse tempo, o professor experimenta a aprendizagem da profissão de maneira única, processo este que ocorre em meio às contradições presentes na realidade educacional e escolar (Papi; Martins, 2009).

No âmbito da formação continuada que ocorre a nível de pós-graduação, Fortunato, Araújo e Medeiros (2023), ressaltam a importância do estágio de docência nos cursos de mestrado e doutorado, como: espaço formativo que favorece a mobilização de saberes através do diálogo e reflexão; construções pedagógicas que são dialogadas com orientadores e supervisores de estágio; uma construção coletiva e envolta em contextos determinados que vislumbram o estágio como um convite ao exercício da docência no ensino superior e que intenciona formar professores-pesquisadores. Ainda, segundo os autores:

Em essência, parece que o modelo ideal de formação *stricto sensu* é o que aposta na relação entre formar o professor para o Ensino Superior e a pesquisa, abrindo espaços de problematização da docência universitária, em suas especificidades, e contribuindo, assim, para a valorização da Pedagogia e da investigação pedagógica nos programas de pós-graduação (Fortunato, Araújo, & Medeiros, 2023, p. 13).

Podemos inferir que, o aprendizado da docência é uma fase desafiadora enfrentada pelos professores. Para Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional inicia antes da entrada na profissão ou nos cursos de formação e se configura como uma mescla de processos e estratégias que permitem a reflexão dos professores sobre sua prática, contribuem para que docentes construam conhecimento prático e consigam aprender com suas próprias experiências.

Segundo o autor, o desenvolvimento profissional envolve a melhoria das competências docentes, melhoria das condições de trabalho, está relacionado ao desenvolvimento pessoal, envolve formação, autoformação, aprendizagens, experiências, é baseado na reflexão, ocorre de forma individual e coletiva, favorece a organização de grupos profissionais e fomentam teorias e concepções pedagógicas.

O desenvolvimento profissional docente é um processo amplo, dinâmico e multidimensional que ocorre em contextos de desenvolvimento pessoal, social, econômico, cultural, histórico, político, organizacional e curricular e influenciam fortemente a carreira docente em todas as suas fases.

Para Ferreira (2023), o Desenvolvimento Profissional Docente pode ser entendido como um processo de aprendizagem contínua da docência, que acontece ao longo da vida do professor envolvendo elementos que constituem a docência e é influenciado por fatores pessoais, sociais, culturais, econômicos, contextuais, emocionais entre outros e é atravessado por variáveis que implicam mudanças.

A referida autora complementa, afirmando que o desenvolvimento profissional docente envolve três elementos que compõem o processo educativo, a saber: professor, aluno e escola. Por isso, é um processo amplo, desenvolvimental, contextual e articulatório e exige um olhar sensível para que a qualidade da educação seja sólida.

3 PERCEPÇÕES DA ACESSORIA PEDAGÓGICA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES BACHARÉIS

Conforme constatamos na seção anterior, são muitos os desafios enfrentados pelos professores universitários e que a depender das experiências vividas pode levar esses profissionais ao abandono da profissão. Os estudos apontam que há pouco investimento e até mesmo uma ausência de acompanhamento intencional e formação didático-pedagógica previstos em políticas públicas educacionais, podendo configurar até mesmo como um momento traumático na trajetória profissional dos professores do ensino superior. Por isso, a necessidade de pensarmos estratégias institucionais para fortalecimento, permanência e desenvolvimento desses profissionais na carreira docente.

Segundo Lantermaher (2020), em estudos sobre professores em início de carreira, defende práticas colaborativas e supervisionadas para o aprendizado da docência, que ocorre de maneira formal por meio de projetos ou políticas instituídas e praticadas. Vale ressaltar que a supervisão não visa ao controle e à competência, mas em estar junto, apoiar e compartilhar experiências por meio da escuta, da troca de textos, planejamentos, narrativas e análises coletivas. O estudo citado se refere aos professores em início de carreira, acreditamos que essas práticas são necessárias em todas as fases da carreira, mas essenciais no início porque o professor com formação pedagógica adequada consegue permanecer na carreira de forma mais fluida.

É nesse contexto que buscamos apreender como ocorre a formação continuada de professores na educação superior para uma prática pedagógica inovadora a partir de ações formativas realizadas pela assessoria pedagógica universitária da instituição pesquisada. Conforme o pensamento pedagógico da IES as assessorias pedagógicas são responsáveis por desempenhar suas funções com foco na qualidade do ensino para que este reverbere em qualidade na aprendizagem. Para tanto, defende que para que isso ocorra, é imprescindível que os Professores sejam qualificados e exerçam uma prática pedagógica inovadora. Para que isso aconteça a Instituição promove ações de formação pedagógica continuada a os seus docentes, sejam eles iniciantes ou experientes.

No que tange as ações de formação pedagógica desenvolvidas na realidade pesquisada, as assessorias pedagógicas informaram que estas buscam acolher os professores bacharéis para apresentar as políticas e procedimentos institucionais; promover oficinas de formação didático-pedagógica para os professores que versem, principalmente, sobre as temáticas de uso das plataformas institucionais, planejamento em que envolve desde a elaboração e preenchimento do plano de ensino e aprendizagem até a avaliação da aprendizagem, perpassando pelo necessário conhecimento da didática e do uso das variadas metodologias de ensino com foco nas metodologias ativas para que a prática pedagógica sejam inovadoras, elaboração de avaliação da aprendizagem e acompanhamento da aula.

Com tal visão, as assessorias pedagógicas buscam fornecer aos professores alguns pontos de reflexão que, gradativamente expostos, formam uma soma que qualifica, dando os suportes para que estes, em suas experiências de atividade docente, sintam-se seguros para desenvolver a docência de forma consciente e com intencionalidade pedagógica.

A experiência tem mostrado que os professores bacharéis chegam à docência por diversos caminhos e motivos, por isso, vivenciam muitos desafios, entre os quais podemos citar a ausência do conhecimento pedagógico, pois, muitas vezes, não possuem formação pedagógica para o desempenho da função docente. Buscando caracterizar a práxis pedagógica, verifica-se que há diversidade de práticas cotidianas, desde aulas expositivas e exercícios de fixação a professores que oportunizam espaços de reflexão coletiva e outras metodologias. Compreendemos que as necessidades formativas atuais (provenientes da práxis pedagógica), no exercício da docência no ensino superior, são: formação pedagógica centrada na didática, elaboração de planejamento com intencionalidade pedagógica, uso de metodologias de ensino-aprendizagem variadas, relação professor-aluno-conhecimento; espaços de reflexão na/sobre a prática de avaliar a aprendizagem.

Para tanto, a instituição de ensino superior que pesquisamos desenvolve suas ações formativas voltadas à formação dos professores bacharéis de forma continuada, priorizando as discussões sobre a profissionalidade docente e, portanto, os elementos que atribuem sentido a essa função. Nesta perspectiva, a formação continuada pode ocorrer em nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, ou ainda durante o exercício da profissão no ambiente de trabalho, em momentos de formações pedagógicas que podem ocorrer no formato de oficinas, reuniões, grupos de estudos, grupos de discussões, dentre outros formatos que são promovidos pela própria rede de ensino.

Segundo Diniz-Pereira (2010),

Não tardou muito e surgiram várias críticas a esta visão compartimentada de “degraus de formação”. Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação “inicial” e a “continuada”. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (Diniz-Pereira, 2010, p. 1).

Porém, a prática de formação continuada que, na maioria das vezes, vivenciamos é através de ações isoladas, pontuais e de caráter eventual porque ainda predomina a oferta de cursos de curta duração chamados de atualização, aperfeiçoamento, capacitação. Temos também os cursos de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes, estando, muitas vezes, repletos de discussões distantes das vivências diárias do cotidiano em sala de aula.

Oliveira e Maués (2012), afirmam o quão é preocupante a qualidade dos cursos de especialização, que na maioria das vezes os professores realizam para obterem progressão de carreira. Desta maneira, Diniz-Pereira (2010), afirma que os professores passam a colecionar certificados, se preocupando mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente das discussões promovidas por estes momentos formativos. Muitas vezes o maior

interesse é que essas formações podem significar um aumento percentual em seus salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula e para a garantia da qualidade da educação.

Diante disso, cientes de que os professores bacharéis, no desenvolvimento do seu fazer pedagógico, vão constituindo-se professores por meio da produção de saberes na medida em que pensam seu trabalho e sobre o seu trabalho, percebemos que, neste percurso, a participação/adesão dos professores à formação ofertada tem sido baixa, eles ainda não conseguem entender que os saberes da experiência são diferentes do saber pedagógico e que a prática pedagógica do professor requer uma fundamentação teórica necessária para essa experiência profissional. Embora eles reconheçam a importância dos encontros formativos para sua qualificação na docência universitária, ainda enfrentam desafios para se organizarem para o tempo do estudo visando a profissionalidade.

Segundo as participantes, o planejamento da formação é diverso, entre palestras, oficinas, minicursos, rodas de conversas, plantão pedagógico e a oferta é constante. Algumas das temáticas são ofertadas semestralmente, como avaliação e planejamento, por exemplo. Dentre as temáticas discutidas com maior frequência, estão: oficina de elaboração de questões; introdução aos aspectos gerais da avaliação da aprendizagem; construção da identidade do docente universitário; planejamento e orientações docentes; acompanhamento e orientação individual aos professores com dificuldades nas transposições didáticas dos cursos ofertados pela instituição; planejamento de ensino e aprendizagem; discussão sobre diversidade e inclusão, dentre outros.

Quando as instituições de ensino superior contratam bacharéis para desempenharem a função docente, supõe-se que esta compreende, que há conhecimentos específicos para o exercício da docência que os profissionais contratados não dispõem, por isso, antes de exigir que esses tenham formação pedagógica é preciso assumir a formação continuada para tal, ampliando a proposta para o acompanhamento e a orientação individual dos bacharéis na condição de docentes, como é o caso das ações em análise.

Na realidade pesquisada, foi possível perceber o desenvolvimento do que aqui chamamos de ações formativas, porque nessa instituição existem programas e políticas institucionais de formação continuada, já que na realidade brasileira, conforme afirmam Cruz, Farias e Hobold (2020, p.13), “não há indicação, por parte das pesquisas, sobre a existência de um programa de indução que decorra de uma política nacional”.

Enquanto não existirem políticas públicas de Estado que regulamentem a carreira docente, considerando as características de cada fase e o desenvolvimento profissional docente, cabe às instituições desenvolverem ações formativas através de programas e políticas institucionais que possam dirimir as lacunas existentes e possam promover um processo de qualidade da aprendizagem, quanto das condições de trabalho docente.

4 DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NO ENSINO SUPERIOR

Na área da educação, a inovação vem se apresentando de forma conectada ao uso de tecnologias digitais aplicadas à educação. Nessa seção, buscaremos retomar e discutir a questão

apresentada na seção anterior que fala sobre a qualidade do ensino para que este reverbere em qualidade da aprendizagem, a partir de práticas pedagógicas inovadoras, um tema quem vem sendo amplamente difundido no ensino superior, exigindo que o professor elabore e execute seu planejamento a partir das tais práticas inovadoras.

Para Cunha (2016, p. 92), “muitas vezes a inovação é compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema”. Discute-se a necessidade de mudanças na prática docente, abrindo mão do uso de metodologias tradicionais, para a inserção de metodologias inovadoras e ativas para o ensino, de acordo com o avanço da tecnologia e da modernidade, pensando nas possibilidades de estratégias para ensinar o conhecimento.

Kenski (2013) alerta que ainda predominam as práticas tradicionais nas salas de aula do ensino superior, principalmente aulas baseadas na exposição oral do professor. Na visão da autora, a cultura digital ainda está distante das práticas pedagógicas no ensino superior. Além disso, ressalta algo muito interessante, “[...] que essas mesmas tecnologias são utilizadas plenamente pelos professores e pesquisadores fora das salas de aula e em suas pesquisas” (Kenski, 2013, p. 70).

O salto tecnológico ocorre, portanto, entre a ação do professor universitário como pesquisador inovador e como docente. Do laboratório à sala de aula há um abismo tecnológico que compromete a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem (Kenski, 2013, p. 70).

Nesse sentido, é importante (re)pensar a estrutura do ensino universitário, em que a tecnologia é encarada como um recurso, um suporte a mais na prática do professor, sem considerar seu valor intrínseco de artefato cultural, na mediação entre os jovens e a aprendizagem, principalmente considerando os avanços do século XXI. É preciso considerar que os estudantes têm acesso a uma variedade de informações sobre aquilo que estudam na universidade (que foram adquiridas em contextos informais) e que podem ser utilizados a favor da aprendizagem com o intuito de transformar informação em conhecimento, pois é esse o papel primordial da educação formal.

Na realidade pesquisada, a efetivação e a consolidação do Projeto Pedagógico ocorre a partir de diretrizes para ensino, que busquem a constituição e a consolidação de uma identidade pedagógica, a partir dos seguintes pressupostos: flexibilização curricular, construção de competências, currículo integrado, aprendizagem ativa, metodologias inovadoras, dentre outros. A metodologia de ensino da instituição pesquisada, é centrada no estudante, visando estimular a formação do pensamento lógico-crítico e, para isso, utiliza aulas teóricas e práticas, valorizando a interdisciplinaridade; valoriza a pesquisa como instrumento de conhecimento analítico; avaliação da aprendizagem processual e contínua; estímulo ao talento, à criatividade, à iniciativa e ao valor do aprendizado, face às exigências das demandas de mercados nos tempos modernos; incentivo ao espírito integrado-participativo; ambiente cooperativo de aprendizagem, possibilitando modos de interação social com desenvolvimento de projetos que atendam aos diversos segmentos sociais; tudo isso a partir de experiências práticas com o uso de metodologias ativas de aprendizagem, mediadas pelo professor.

Na perspectiva de assegurar efetiva construção dos conhecimentos, baseados no desenvolvimento de competências, os princípios que norteiam a proposta de formação da referida instituição, defendem a didática do diálogo e preconizam metodologias de ensino ativas que incentivem a interação docente/discente no fazer pedagógico, nas relações de identidade no processo, no qual o discente é o sujeito e o docente o mediador da aprendizagem. Para que tudo isso aconteça é evidente que os currículos dos cursos de graduação ofertado pela instituição precisaram passar por reformulações, para que as exigências do Projeto Político Institucional fossem atendidas.

Segundo Canário (2006), a reorganização do currículo precisa articular interativamente as situações de informação, interação e produção. “É esta articulação que poderá permitir a evolução do sistema de formação, de uma lógica de repetição de informações para uma lógica de produção de saberes” (Canário, 2006, p. 77). Mas a realidade é que ainda há um abismo muito grande entre as práticas pedagógicas e o uso de tecnologias nessas práticas. Percebemos, assim, que a chave para entender esse abismo está na formação dos professores que no cenário dessa pesquisa se apresenta na formação continuada dos professores bacharéis do ensino superior.

O que foi possível perceber na realidade pesquisada é que as assessorias pedagógicas desenvolvem de forma sistematizada os processos de formação pedagógica continuada para atender aos propósitos institucionais. Para tanto, os professores são estimulados a participar dos encontros com o intuito de estudar sobre metodologias e práticas educativas inovadoras para, posteriormente, “inserir” e “aplicar” em sala de aula tais práticas, tendo como referência complementar o que já está proposto no Projeto Pedagógico do Curso. Em geral, o referido Projeto Pedagógico de Curso está orientado em torno eixo epistemológico que toma como base a abordagem por competência. Outro aspecto que também é possível perceber diz respeito ao princípio em torno do qual se objetiva integrar os vários saberes que subsidiam o fazer acadêmico na busca da interdisciplinaridade e do aprender a aprender, tendo o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem e o professor como um facilitador deste processo, fazendo uso de metodologias ativas para que a aprendizagem significativa aconteça.

Em contrapartida, as assessorias pedagógicas apresentam os desafios enfrentados pelos professores que relatam as dificuldades com as turmas cheias de alunos que dificulta o uso de metodologias ativas, visto que estas têm foco em atividades práticas e em grupo para que os alunos possam aprender fazendo; com a falta de materiais, estrutura física e tecnológicas para que as aulas aconteçam como preconizado pela instituição; tempo de aula que foi reduzido na reformulação dos currículos dos cursos que impacta na remuneração do professor que recebe por tempo de aula, o que gera insatisfação no corpo docente; ausência de internet para uso de aplicativos que são ensinados em oficinas, mas os professores não conseguem utilizar porque a internet não funciona em todas as salas de aula; professores reclamam da quantidade de burocracias a que são submetidos como preenchimento de planos de ensino e aprendizagem, elaboração de avaliações da aprendizagem em formato engessado, obrigatoriedade de questões discursivas e a demanda de correção sendo que as turmas possuem mais de cem alunos.

Assim, é importante ressaltar que quando as instituições de ensino superior contratam bacharéis para desempenharem a função docente, supõe-se que esta compreende, que há conhecimentos específicos para o exercício da docência que os profissionais contratados não

dispõem, por isso, antes de exigir que esses tenham formação pedagógica é preciso assumir a formação continuada para tal, ampliando a proposta para a orientação individual dos bacharéis na condição de docentes, respeitando os limites institucionais para as práticas estabelecidas e atendendo às necessidades de valorização docente não só pelo viés da formação mas, principalmente a partir das categorias remuneração e condições de trabalho e saúde dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma podemos inferir que há na instituição de educação superior pesquisada, um esforço para que ações formativas aconteçam a partir do trabalho desenvolvido por sua equipe pedagógica através das assessorias pedagógicas que buscam garantir tempos e espaços de formação na perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores bacharéis.

Ainda que não seja possível identificar uma política educacional nacional que abarque a inserção e/ou indução de professores bacharéis no ensino superior, as ações formativas institucionais aqui apresentadas conseguem dar suporte aos professores bacharéis através do apoio pedagógico favorecendo o enfrentamento dos desafios complexos da prática profissional, assim foi possível identificar alguma forma de apoio a estes docentes.

Para além do exposto, consideramos importante ainda, (re)pensar sobre os processos formativos no espaço da instituição de ensino superior, buscando observar a concepção da formação realizada, o envolvimento dos professores desde a fase de planejamento, se os mesmos são ouvidos pela equipe pedagógica no que se refere às atividades a serem desenvolvidas e se a valorização docente é cuidadosamente atendida a partir das categorias formação, remuneração, carreira e condições de trabalho e saúde.

A docência requer o estudo continuado e permanente, isso se aprende na construção do ser professor, que envolve conhecimentos profissionais, experienciais, existenciais, os quais são construídos desde a formação inicial e perpassa a formação continuada, por isso a importância e necessidade da continuidade dos processos formativos organizados pelas instituições como a experiência relatada, que devem auxiliar no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade docente.

6 REFERÊNCIAS

Bolzan, D. P. V. (2001). *A construção do conhecimento Pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS.

Bolzan, D. P. V. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.

Bolzan, D. P. V. (2004). A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. *Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, PUCPR, Curitiba.

Bolzan, D. P. V. (2005). Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: Alonso, C. M.M.C. (org.). Reflexões sobre políticas educativas. *I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria e Universidad de la Republica [Montevideo], AUGM. p. 117-128.

Canário, R. (2006) *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Cunha, M. I. (2016). Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, 29(97), p. 87-101.

Cruz, G. B., Farias, I. M. S., & Hobold, M. S. (2020). Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-15, e4149114.
<https://doi.org/0.14244/198271994149>

Diniz-Pereira, J. E. (2010). A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 02(02), p. 83-93.

Ferreira, L. G. (2023). *Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica*. Campinas: Pontes Editora.

Fortunato, I., Araújo, O. H. A., & Medeiros, E. A. (2023). Estágio de docência: um manifesto sobre formação de professores para o Ensino Superior. *Debates em Educação*, 15(37), e14477.
<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-17.e14477>

Freire, P. (2018). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Isaia, S, & Bolzan, D. P. V. (2007). Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: Cunha, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Kenski, V. M. (2013). *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus.

Lahtermaher, F. (2024). Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. *Revista Eletrônica de Educação*, 18, e6416011, 2024. <https://doi.org/10.14244/198271996416>

Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo Garcia, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 3(03), 11 - 49.

Nóvoa, A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, J. F., & Maués, O. C. (2012). A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: Oliveira, D. A., & Vieira, L. F. (org.) *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Oliveira, E. G., Silva, D. O. V., Brito, V. L. F., & Nunes, C. P. (2018). Desenvolvimento Profissional Docente: um olhar para além da formação. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(12), p. 23-39.

Papi, S. O. G., & Martins, P. L. O. (2009). Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. *Linhas Críticas*, 5(29), 251-269.

Pereira, M. V. (2013). *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. São Paulo: Ed. da UFSM.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Silva, D. O. V. da, & Nunes, C. P. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA A INOVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. HOLOS, 2(41). <https://doi.org/10.15628/holos.2025.18946>

SOBRE OS AUTORES

D. O. V. SILVA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vice Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GEPEP/CNPq). Professora da Educação Básica em Vitória da Conquista, Bahia.

E-mail: danielaovdasilva@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2316-3035>

C. P. NUNES

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tendo realizado Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra (UC). Mestre em Educação e Pesquisa, pela Université Du Québec À Chicoutimi (UQAC). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em

Pesquisa do CNPq -Nível 1D.
E-mail: claudionunesba@hotmail.com.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>.

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: Maria Margarita Villegas Graterol e Manuel Bandeira dos Santos Neto



Recibido 10 de agosto de 2025

Aceito: 15 de setembro de 2025

Publicado: 14 de novembro de 2025