

O Estado da Arte Sobre os Caminhos Percorridos na Formação Docente

Letícia Augusto Oliveira¹; Maria Erilucia Cruz Macêdo²

Resumo: A docência é uma atividade complexa e que requer desse profissional muito além apenas da transmissão de conteúdo. Com a descentralização do ensino superior à docência se tornou um espaço de atuação cada vez mais viável. Sabe-se que nem todos os atuantes nesse campo se constituíram profissionalmente com a finalidade de lecionar, muitos são professores bacharéis que não tiveram formação pedagógica e prática (SANTOS e GIASSON, 2019). No entanto, alguns aspectos têm chamado atenção, como por exemplo, como se dá o processo de formação do docente no ensino superior. Neste sentido, a pesquisa busca responder o seguinte questionamento: como se dá o processo de formação do docente no ensino superior, considerando as competências necessárias, a didática como a metodologia que possibilita o ensino e as experiências pessoais que atravessam o seu fazer profissional. O artigo foi estruturado em seções, que se apresentam de forma a garantir o entendimento do tema proposto. Para isso foi utilizado a pesquisa de estado da arte por trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas (FERREIRA, 2002). Observando com isso a importância da criação de espaços de discussão das práticas docentes que produziria uma reflexão contínua da atuação e consciência sobre seus processos de formação e assim de suas concepções de docência, dialogando com seus pares e com referenciais.

Palavras-chave: Carreira docente. Ensino Superior. Formação docente.

The State of the Art on the paths taken in teacher training

Abstract: Teaching is a complex activity that requires this professional far beyond just the transmission of content. With the decentralization of higher education, teaching has become an increasingly viable space for action. It is known that not all of those active in this field have been professionally established for the purpose of teaching, many are bachelor teachers who did not have pedagogical and practical training (SANTOS and GIASSON, 2019). However, some aspects have drawn attention, such as how the teacher training process in higher education takes place. In this sense, the research seeks to answer the following question: how does the teacher education process in higher education take place, considering the necessary skills, didactics as the methodology that enables teaching and personal experiences that go through their professional practice. The article was structured in sections, which are presented in order to ensure an understanding of the proposed theme. For this, state of the art research was used because it brings together the challenge of mapping and discussing a certain academic production in different fields of knowledge, trying to answer what aspects and dimensions have been highlighted and privileged at different times (FERREIRA, 2002). Noting with this the importance of creating spaces for discussion of teaching practices that would produce a continuous reflection of the performance and awareness of their training processes and thus of their teaching concepts, dialoguing with their peers and with references.

Keywords: Teaching career. University education. Teacher Training.

¹ Faculdade Vale do Salgado. leticiaalguosto_oliveira@hotmail.com; eriluciamacedo@gmail.com;

² Graduação em Administração de Empresas pela Faculdade Paraíso do Ceará. Especialização em Docência do Ensino Superior. Mestranda em Gestão de Negócios Turísticos (UECE). Faculdade Vale do Salgado. eriluciamacedo@gmail.com.

Introdução

A docência nas Instituições de Ensino Superior se estrutura a partir de múltiplos fatores. Santos & Giasson (2019) trazem em seus estudos que grande parte dos profissionais docentes são graduados como bacharéis, porém não tem uma formação específica na área pedagógica. Com isso, são muitos os desafios que os professores do ensino superior, bacharéis ou licenciados, devem enfrentar, entre eles considerar a importância da formação para esse campo de atuação (NÓVOA, 2009).

Segundo Cunha (2018, p. 9) o professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influência o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo.

O professor tem uma função que vai além de ensinar, é necessário possibilitar a construção de elementos que levem a aprendizagem dos alunos (SANTOS, SPAGNOLO & STÖBAUS, 2018). Essa condição se justifica porque a escola está inserida na sociedade e reflete os valores e contexto em que ela se institui. Logo é mutável o papel da educação, assim como a atuação do educador.

O ensino superior tem apresentado um processo de expansão, e com isso trazendo algumas transformações que podem diminuir a qualidade (KUHLMANN et al., 2013). Tornando assim pertinente a discussão sobre a formação do docente. Como também, refletir sobre a educação e aspectos como competências, didática e experiências docentes.

Com isso, docência no Ensino Superior (ES) é tema central desse artigo, considerando como cenário para os mais diversos entrelaçamentos que ocorrem na relação docente/discente diante do processo de aprendizagem como produto final. No entanto, alguns aspectos têm chamado atenção, como por exemplo, como se dá o processo de formação do docente no ensino superior. Ou seja, quais as ferramentas foram construídas para que pudesse ser colocada em prática essa profissão que pressupõe que o docente deve desenvolver ferramentas que possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito que se encontra na graduação.

Neste sentido, a pesquisa busca responder o seguinte questionamento: discutir o processo de formação do docente no ensino superior, considerando as competências necessárias, a didática como a metodologia que possibilita o ensino e as experiências pessoais que atravessam o seu fazer profissional. E para isso a realizou-se um estudo sobre o estado da arte da docência no ensino superior, tendo como relevante o material que se relaciona-se como os objetivos propostos.

Tornando relevante pesquisas na área da docência, considerando a expansão do ensino na rede pública com a interiorização do ensino e o avanço das instituições de ES privadas. Tornando urgente a reflexão sobre a formação do docente que muitas das vezes ao longo da graduação não tem espaços de reflexão sobre o fazer pedagógico da docência, para além da suposição de que a função do docente é a transferência do saber.

Competências Necessárias Para a Atuação Dessa Profissão

Segundo McClelland (1973), competências são particularidades únicas de podem incentivar uma atuação efetiva em uma atividade. Já Boyatzis (1982) descreve como um conjunto de habilidades que proporcionam uma atuação superior, mas levando em consideração o contexto no qual as competências são desempenhadas. Assim, para ele, os resultados alcançados pela competência são resultados da relação entre competências pessoais, o desempenho no trabalho e o ambiente organizacional (NOGUEIRA; BASTOS, 2012, p. 224). A competência está relacionada com atuação que possibilita mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades (FLEURY; FLEURY, 2004).

Charlier (2001) afirma que as competências profissionais do professor constituem um dos elementos indissociáveis do tripé formado por projetos, atos e competências. Os projetos são os objetivos que o professor estabelece para sua ação. Os atos são as condutas que o professor apresenta (ajudar os alunos a aprender, gerir o grupo, trabalhar em equipe). E as competências são os saberes, as representações, as teorias pessoais e suas ações para resolver problemas em situação de trabalho.

Etimologicamente a palavra docência provém do latim – docere, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Há uma relação implícita entre competência e docência, ou seja, a docência como profissão exige do profissional competência para exercê-la (NÖRNBERG, N. E.; FORSTER, 2016, p. 190). Segundo Marcelo García (1999), para a docência se considera uma profissão, é importante, garantir que os profissionais atuem com competência, apropriando ciência, técnica e arte a sua atuação.

Podemos compreender que a competência na docência está relacionada a conhecimentos, habilidades e atitudes, e difere do conceito de qualificação. Com isso, vamos analisar quais competências estão relacionados com o fazer do docente no ensino superior.

A sociedade solicita um ensino que se afaste das verdades definidas e lide com a incerteza e a mudança como um valor. A velocidade com que se processam as informações não

são compatíveis com uma atuação voltada para transferência do conhecimento como função principal da escola. É necessária uma escola que prepare sujeitos para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo (CUNHA, 2018).

Os docentes têm competências específicas e estas estão relacionadas à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para lidar com determinadas situações (PERRENOUD, 2000). Em consonância, Paquay et al (2001) esclarecem que o professor profissional é assim definido como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.

Segundo Cunha (2018, p. 8) ao ouvir os docentes sobre suas práticas, percebe-se que eles são capazes de fazer justificativas de suas decisões, mas que são, quase sempre, baseadas no senso comum. Com isso observa-se uma fragilidade na fundamentação da sua atuação prática e a importância não só de saber fazer, mas entender o porquê se faz. A concepção de competência, segundo Le Boterf (2003), ainda está em construção. Com isso, torna-se válido conhecer a teoria construída por autores que se dedicaram sobre essa matéria.

Para Braslavsky (1999, p 29-32) há cinco competências necessárias aos docentes na América Latina: competência pedagógico-didática, que possibilita criar metodologias para atuação didática efetiva; competência institucional, que permite conhecer a atuação política do sistema educativo; competência produtiva, que se refere a possibilidade de atuação; competência interativa, oportunidade de interagir com o outro; e competência especificadora, que permite abrir-se ao trabalho interdisciplinar.

Segundo Puentes, Aquino & Quillici Neto (2009, p.180), Perrenoud (2000), trouxe dez principais competências para ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Uma pesquisa realizada por Nassif (2000), com 282 docentes, sobre quais competências seriam necessárias para o exercício da docência revelou as competências mais importantes: habilidade interpessoal, capacidade didático-pedagógica, abertura à inovação, características sociais, contribuição para o desenvolvimento dos alunos e titulação

Já Le Bortferf (2003, p. 158-161) assinala que a competência é a consequência da interação de três componentes: 1) do saber agir; 2) do poder agir; e 3) do querer agir. O saber agir diz respeito ao saber fazer. O poder agir refere-se ao cenário propício capaz de facilitar a realização da tarefa. Finalmente, o querer agir diz respeito ao processo de motivação para desenvolver a tarefa

Segundo Rios (2005) o sentido/significado da competência articula-se entre quatro dimensões: a técnica; a estética; a política; e a ética.

A técnica se refere a ação, a dimensão estética é indispensável à prática educativa, bem como a sensibilidade, como disse Freire (1998, p. 36), “docência e boniteza de mãos dadas”. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios, que vamos encontrar num espaço ético-político” (RIOS, 2005, p. 99-100). A dimensão ética, segundo Rios (2005, p. 108), “[...] diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo”.

Segundo Rios (2005, p. 108), a dimensão política diz “[...] respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres”. Ao que Freire (1998, p. 102-159) diria serem especificidades humanas: “Ensinar é uma especificidade humana que requer afeto, compromisso, ética, rigor e autonomia”.

Masetto (2002) traz as competências específicas para o docente no ES: competência em uma determinada área de conhecimento; competência na área pedagógica e competência para o exercício da dimensão política.

Vasconcelos (2002, p. 92), é necessário que a atuação docente apresente as seguintes competências:

- a) formação técnico-científica, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado;
- b) formação prática, conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão se formando;
- c) formação política, isto é, reconhecer a educação como prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e intencionais;
- d) formação pedagógica, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada, ou seja, para ensinar, em qualquer nível, o professor necessita ter conhecimento didático.

Como lembra Perrenoud (2000, p. 155), “uma vez constituída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia”. Isso traz pra a discussão a necessidade de uma formação permanente para esse educador.

Didática na Atuação do Docente: Qual o seu Papel?

É recorrente das discussões entre/com docentes e discentes ouvir afirmações referente a ausência de didática, ou ter domínio do conteúdo, mas ter dificuldade de transmitir. Isso nos mostra a necessidade de compreender o que seria didática, esse modo de fazer a prática docente, como ferramenta que permitiria o fazer assertivo.

Na obra *Didática Magna de Comenius*, no século XVII, o autor definiu didática como a arte universal de ensinar tudo para todos.

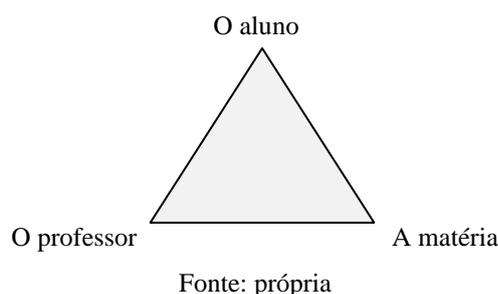
De acordo com Libâneo (2013, p. 26) “a didática trata da teoria geral do ensino”. Masetto (1997, p. 13), infere que “a didática como reflexão é o estudo das teorias de ensino e aprendizagem aplicadas ao processo educativo que se realiza na escola, bem como dos resultados obtidos”. O ensino não é a transmissão de um pacote de conhecimentos metodológicos fora do contexto social. É uma prática educativa com intenção, estruturada e voltada aos alunos (FREITAS e OLIVEIRA, 2019).

Pimenta et al (2013, p.150), também descreve a nova postura da didática diante da importância na formação profissional quando enfatiza que: “[...] possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos”.

Veiga (1989, p. 22), sobre a importância da Didática no currículo do professor diz que “o papel fundamental da Didática no currículo de formação de professor é o de ser instrumento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, contribuindo para a formação da consciência crítica”.

A didática percebe a instrução e o ensino como núcleo do processo formativo escolar, assim como, transforma objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, selecionando e organizando conteúdos e métodos para atingir o processo formativo de acordo com seus princípios, construídos em cada sociedade. Vemos então a didática como uma ferramenta que pode ser utilizada com veículo de manipulação ou libertário do sujeito, como preparação para sua vida social.

Para Libâneo (2013) a ação didática se refere a relação aluno e a matéria, fazendo dela por meio da mediação do professor. Com isso, podemos observar três elementos presentes na didática, como apresentado abaixo:



Temos então os conteúdos que devem ser assimilados pelos alunos, o ato de ensinar que tem o docente como regulador da interação entre aluno e conteúdo e pôr fim ao aprender em que o aluno assimila o conteúdo adquiridos novas habilidades. Porém, o autor descreve que esse processo não é automático e também expressa exigências sociais que favorecem ou dificultam o processo de aprendizagem. Logo, compreender a didática significa compreender os objetivos sócio-políticos e pedagógicos que rodeia a situação didática (LIBÂNEO, 2013).

Repertório de Constitui o “Tornar-se” Professor

Cada professor é constituído por suas vivências adquiridas ao longo da sua jornada acadêmica que fomentam o seu fazer docente. Temos então dois fatores que compõem a prática do docente no início de sua atividade: formação acadêmica e suas experiências.

Segundo Freire (1997, p.32), “[...] a prática educativa não deve ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação”. Isso traz uma possibilidade de discussão sobre o processo de formação do docente, em que a sua prática deve ser fundamenta em processos instrucionais que lhe auxilie de forma teórica e prática no seu fazer, ao contrário de uma prática **laissez-faire**.

“Ensinar inexistente sem aprender”, muito bem disse Freire (1998, p. 26). Diz respeito à formulação de uma concepção de ensino, a constituição de saberes relacionados ao conteúdo da matéria de ensino e a prática pedagógica, de forma a possibilitar à transposição dos conteúdos em conhecimentos necessários a formação do profissional. Diz respeito também aos saberes inerentes à pesquisa, que tornam a postura investigativa alicerce para o ensino aprendizagem, e ainda, ao estabelecimento de uma postura ética, de respeito às diferenças e escuta aos estudantes (CUNHA, 2006, p. 263).

O professor deve ter uma atuação pautada uma reflexão crítica e na prática consciente, para que dessa forma seu trabalho seja eficiente e criativo, superando a racionalidade técnica

(CAVALCANTI VALENTE & VIANA, 2010). Nesse particular, Garcia (1992, p. 110) afirma que “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”.

Segundo Cavalcanti Valente e Oliveira (2011, p. 8):

Somente uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. A sociedade coloca o professor em situações desafiadoras; ele intervém em um cenário complexo, vivo e mutável, enfrentando problemas individuais e grupais, mas o êxito do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos; esse processo é, indubitavelmente, reflexivo, e exige competências por parte do professor para vencer os desafios que se apresentam na sua prática.

A educação compreende os processos formais que acontecem ao longo da vida, em uma variedade de instituições sociais de organização econômica, política e culturais (LIBÂNEO, 2013). São influências que se manifestam por meio de experiências, valores, crenças, técnicas e costumes acumulados por gerações e grupos. “A educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais” (LIBÂNEO, 2013, p. 15).

Tardif (2002) discute a docência como uma das profissões que sem tem contato desde a infância, podendo ter uma forma de impacto na constituição do sujeito, a ponto de influenciar na escolha do seu ofício, os modelos que internalizamos. Nessa perspectiva, Flores (2009, p. 61) cita Russel (1997) para explicar que “o modo como os professores ensinam têm mais influência ou impacto nos alunos que aquilo que ensinam”. Foi possível observar que a motivação para a carreira docente está alicerçada na trajetória dos respondentes como estudantes, nas observações das práticas e dos exemplos de antigos professores.

Corroborando com essa perspectiva Marcelo Garcia (1999, p. 205), relata que:

[...] existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização de investigação, pôde ter sido representante dos alunos e, por tal, assistiu a reuniões do Conselho Departamento, etc. durante esse período, os futuros professores aprendem formas de comportamento, estilo de ensino.

Observa-se que ao ingressar na carreira o docente não inicia no vazio, pois traz consigo suas experiências obtidas em todos os ambientes em que esteve inserido, socializando e que se acumularam ao longo da sua jornada como discente.

Como explica Pimenta (2008, p. 79):

[...] os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em sua vida, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família.

Veras e Ferreira (2010, p. 221), ao pesquisarem a afetividade entre alunos e professores, no âmbito universitário, afirmam que “a afetividade constitui um fator de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro”. Souza, Petroni e Andrada (2013, p. 527) pesquisam como a identidade docente está vinculada à afetividade e à “forma como o professor se representa e se percebe no exercício de sua função, assim como suas concepções de educação, de ensino e aprendizagem interferem sobremaneira em suas práticas pedagógicas”. Com isso observa-se que a relação construída entre aluno-professor contribui como uma experiência positiva para o seu fazer enquanto futuro profissional, fazendo assim parte do seu repertório de atuação.

Cada professor tem a sua trajetória de formação e de atuação. Não sendo desempenha sua prática exatamente como outro, mas cada um pode contribuir para a profissionalização de suas atividades, desenvolvendo competências para uma prática docente mais efetiva. O fato de os professores assumirem a sua formação contínua representa um dos sinais mais seguros para a profissionalização do seu ofício, levando a uma prática reflexiva e voluntária no desenvolvimento de competências.

Para Veiga (2012, p. 15), a formação assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em contínuo processo de formação, que proporciona a preparação profissional. Sendo assim, devemos considerar que o processo de aprendizagem dos docentes deve considerar seus conhecimentos prévios e suas vivências, pois sua formação deve incluir atividades práticas, promover espaços de diálogos compartilhados sobre o ser professor (DOS SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018).

Metodologia

Sobre os pesquisadores que adotam como metodologia o “Estado da Arte”, Ferreira (2001, p. 54) considera que eles:

[...] parecem dispostos a atender a uma determinada demanda social que “cobra” propostas e soluções para certos problemas, principalmente o reiterado fracasso da

escola brasileira. Um dos caminhos que vislumbram é conhecer o que já está construído e produzido e então buscar o que ainda não foi feito.

Para Ferreira (2002, p 258) essas pesquisas têm como característica o caráter bibliográfico, mapeiam e discutem uma produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder a aspectos e dimensões que vêm sendo destacados, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Ferreira (2001) ainda afirma que vários autores se propuseram a investigar temas que já possuem produções como forma de conhecer, para, logo, propalar esse saber para a sociedade, ou mesmo instigar novos estudos.

Após conhecer um pouco mais sobre a metodologia do “Estado da Arte”, passou-se a mapear as produções sobre leitura, de 2017 a 2020. Porém, pela relevância e pioneirismo no tema foi visto a necessidade de englobar publicações de autores que não se enquadravam nessa temporalidade. Possibilitando instigar reflexões acerca do que já foi produzido e do que ainda precisa ser investigado sobre a leitura, bem com propiciar um panorama mais abrangente do trabalho.

Para isso é necessário definir os descritores para a busca do material, tenho como palavras-chaves: formação docente, didática e competências docentes. Para Romanowski e Ens (2006), uma pesquisa ser caracterizada como “Estado da Arte”:

[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódico da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Logo, foi realizada a busca por resumos e/ou trabalhos completos de dissertações e teses, artigos publicados em determinado periódico de significativa relevância e revistas da área. Possibilitam as análises produzidas por estes estudos buscando uma integração dos resultados das pesquisas em termos de semelhanças e contradições, assim como a resolução de possíveis questões novas que possam surgir. Com isso, será possível um olhar panorâmico sobre os avanços individuais realizadas por pesquisas recentes.

Considerações Finais

Tendo como tema central, à docência no ensino superior, o presente estudo buscou estabelecer uma discussão sobre o processo de formação do docente no ensino superior, considerando as competências necessárias, a didática como a metodologia que possibilita o ensino e as experiências pessoais que atravessam o seu fazer profissional.

A literatura nos traz que a docência é uma atividade complexa e que requer desse profissional muito além apenas da transmissão de conteúdo. O ensino, as exigências e a meta de formar um sujeito exige oportunizar a criação de espaço de discussão, protagonismo desse sujeito, orientações, mediação de problemáticas, oportunizando melhores aprendizagens. Ou seja, que eles, como sujeitos implicados em seu processo de fazer docente, possam ir ressignificando esse fazer, de forma recursiva e em interação com seus pares (SOARES, 2018).

Pimenta e Anastasiou (2014), explicitam a inexistência de uma formação específica para a docência universitária e as suas implicações para o desenvolvimento profissional docente e a própria formação inicial de professores. Para isso esse profissional deve encarar o processo formativo como uma etapa contínua que deve considerar os saberes teóricos e práticos, habilidades, experiências pessoais enquanto pessoas e profissional e acima de tudo possibilitar uma reflexão crítica sobre sua prática.

Isso está em consonância com o que apresenta Andrade (2011) em sua tese, cujo tema é a formação integral dos educadores pautada num processo de autoformação. A autora concebe a expressão inteireza do ser, relacionando-a a aspectos humanos e existenciais, como um processo resultante de experiências trazidas de fora de si, para dentro, de exigências externas individuais ou coletivas, assim como aspectos internos da essência do próprio sujeito, a partir de suas experiências.

Tardif (2002, p. 54), ao buscar compreender os saberes dos professores, destaca que o saber docente é um: “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Assim, é necessário apostar nos processos de formação continuada, como espaço para discussão das necessidades formativas, possibilitando uma reflexão sobre seus processos formativos e assim de suas concepções de docência, refletindo sobre as mesmas, dialogando com seus pares e com referenciais, constituindo um triplo diálogo. Como contribui Alarcão (2010), numa construção mútua acerca dos sentidos produzidos ao ser professor

Para Cunha (2005, p. 94): “sendo a docência uma ação humana, ela é também histórica e cultural, ou seja, está imbrincada numa teia de significados que constituem os sujeitos”. Cunha (2005), ressalta que todos os professores já foram alunos de outros professores e experienciaram mediações de valores e práticas pedagógicas, construindo suas visões de mundo, concepções e posições. Assim, de maneira consciente ou não foram organizando suas maneiras de ser professor, dando também suporte para a futura docência.

A produção dos resultados, com as referências teóricas da área, possibilita avaliar a importância da criação de espaços de discussão das práticas docentes fomentando o conceito de desenvolvimento profissional dos docentes do ES, caracterizando um processo de formação baseado na aprendizagem que produziria uma reflexão contínua da atuação e consciência sobre seus processos de formação e assim de suas concepções de docência, dialogando com seus pares e com referenciais.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010

ANDRADE, I, C, F. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2011.

BOYATZIS, R. E. **The competent Manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28,1999.

CAVALCANTI VALENTE, G. S.; VIANA, L. de O. O ensino de nível superior no brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 209-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/641>. Acesso em: 6 set. 2020.

CAVALCANTI VALENTE, G. S.; OLIVEIRA VIANA, L. DE. As competências para o ensino de nível superior no Brasil: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 56, n. 1, p. 1-12, 15 jul. 2011.

CHARLIER, E. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática**. =In: PAQUAY, L; et al.(Org). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. São Paulo: Artmed, 2001.

CUNHA, M.I. da. (Org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, M, I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258–271, 2006.

CUNHA, M, I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, 29 maio 2018.

DOS SANTOS, B. S.; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 74-82, 29 maio 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A Pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 a 1995**. Campinas: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FERREIRA, N, S, A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FLEURY, A. ; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FLORES, M. A. **La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones**. In: MARCELO GARCIA, C (Org.). El profesorado principiante inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, p. 59-98, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, M.; OLIVEIRA, D. Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades** - Rev. Pemo, v. 1, n. 2, 1 maio 2019.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A. (coord.). os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p.51-76, 1992.

KÜHL, M. R. et al. O valor das competências docentes no ensino da Administração. *Revista de Administração*, v. 48, n. 4, p. 783-799, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

MASETTO, M, T. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p. 1-14, 1973.

NASSIF, V. M. J. **O docente e a gestão de recursos humanos: o desvelar e o desenvolvimento das competências como estratégia de competitividade**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade Mackenzie, 2000.

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012.

NÖRNBERG, N. E.; FORSTER, M. M. dos S. Ensino superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 187-210, 2016. DOI: 10.35699/2237-5864.2016.2095. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2095>. Acesso em: 18 out. 2020.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, p. 25-46, 2009.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2011.

PAQUAY, L. et.al. (orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S; ANASTASIOU, L, G, C. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S, G. et al. A construção da didática no GT Didática—análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

RIOS, T, A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 34, p. 169-184, 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>.

ROMANOWSKI, J, P.; ROMILDA, T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, F.; GIASSON, F. Docência no Ensino Superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 1 jan. 2019.

SOARES, E. M. DO S. A inteireza do ser como caminho para a constituição do sujeito professor. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 59-65, 29 maio 2018.

SOUZA, V, L, T.; PETRONI, A, P.; ANDRADA, P, C. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 3, n. 25, p. 527-537, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, I, P. A. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

VERAS, R, DA S.; FERREIRA, S, P, A. A afetividade na relação professoraluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez, 2010.



Como citar este artigo (Formato ABNT):

OLIVEIRA, Letícia Augusto; MACÊDO, Maria Erilucia Cruz . O Estado da Arte Sobre os Caminhos Percorridos na Formação Docente. Id on Line Rev.Mult. Psic., Fevereiro/20201 vol.15, n.54, p. 19-33. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 29/11/2020

Aceito 21/12/2020