

Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: constituição e contribuições de espaços formativos à docência universitária¹

Vanessa T. Bueno Campos²

Sarah Juvencino de Oliveira Morais³

RESUMO

Neste artigo, apresentamos dados de investigações realizadas entre 2016 a 2020 sobre a constituição de espaços de formação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. As questões orientadoras deste estudo foram: em que espaços são desenvolvidas as ações de formação pedagógica de professores(as) universitários(as)? Quais as contribuições desses espaços na formação pedagógica e no desenvolvimento profissional docente? A pesquisa é exploratória de abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos por análise documental e realização de entrevistas. Constatamos que, para compensar a ausência de políticas públicas voltadas à formação pedagógica de docentes universitários(as), a UFU tem instituído espaços de formação e desenvolvimento profissional. Contudo, não fazem parte de uma política institucional da UFU e desenvolvem ações pontuais e fragmentadas. Consideramos válidas as iniciativas da UFU, mas somente a implementação de políticas públicas de formação de docentes universitários(as) incidirá na qualidade das ações docentes e no desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Universitária. Espaços Formativos. Desenvolvimento Profissional Docente.

¹ Este artigo faz parte do Projeto de Pesquisa APQ-02106-17 “Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciais no Ensino Superior: Conhecimentos e Práticas Avaliativas”, subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais -FAPEMIG.

² Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Professora associada da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5542-0980>. E-mail: vbcampos@ufu.br.

³ Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8220-3335>. E-mail: sarahjoliveira@hotmail.com.

Teaching Professional Development in Higher Education: constitution and contributions of formative spaces to university teaching

ABSTRACT

In this article, we present data from investigations carried out between 2016 and 2020 on the constitution of spaces for pedagogical training and teacher professional development. The guiding questions of this study were: in which spaces are the pedagogical training actions of university professors developed? What are the contributions of these spaces in pedagogical training and professional teacher development? The research is exploratory with a qualitative approach. Data were obtained through document analysis and interviews. We found that, to compensate for the absence of public policies aimed at the pedagogical training of university professors, the UFU has instituted spaces for training and professional development. However, they are not part of an institutional policy of the UFU and develop specific and fragmented actions. We consider UFU's initiatives valid, but only the implementation of public policies for the training of university professors will affect the quality of teaching actions and professional development.

KEYWORDS: University Pedagogy. Training Spaces. Teacher Professional Development.

Desarrollo Profesional Docente en la Educación Superior: constitución y aportes de espacios de formación a la docencia universitaria

RESUMEN

En este artículo presentamos datos de investigaciones realizadas entre 2016 y 2020 sobre la creación de espacios de formación pedagógica y desarrollo profesional docente. Las preguntas orientadoras de este estudio fueron: ¿en qué espacios se desarrollan acciones de formación pedagógica para docentes universitarios? ¿Cuáles son los aportes de estos espacios a la formación pedagógica y al desarrollo profesional docente? La investigación es exploratoria con un enfoque cualitativo. Los datos se obtuvieron a través de análisis de documentos y entrevistas. Encontramos

que, para compensar la ausencia de políticas públicas orientadas a la formación pedagógica de docentes universitarios, la UFU ha establecido espacios de formación y desarrollo profesional. Sin embargo, no forman parte de la política institucional de la UFU y desarrollan acciones específicas y fragmentadas. Consideramos válidas las iniciativas de la UFU, pero sólo la implementación de políticas públicas para la formación de docentes universitarios afectará la calidad de las acciones docentes y el desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Universitaria. Espacios de Formación. Desarrollo profesional docente.

* * *

Introdução

A profissão docente exercida na educação básica ou no ensino superior tem recebido solicitações para se manter atualizada e qualificada diante da realidade social. Para tanto, o investimento na continuidade de estudos direcionados ao desenvolvimento profissional é algo imperativo e inevitável, embora os processos formativos para professores(as) universitários(as) se constituam historicamente em ações pontuais, fragmentadas e distantes de suas necessidades formativas, com exíguas contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Estudos de Almeida (2012), Cunha (2008, 2009, 2010), Marcelo García (2008), Morosini (2001), Nóvoa (2019), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011), Bolzan e Isaia (2010), Zabalza (2014) e outros constataam que a pós-graduação *stricto sensu* é, preferencialmente, o espaço legal instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96 para a “preparação” dos(as) professores(as) e o aperfeiçoamento de competências técnico-científicas para o exercício do magistério na educação superior. Tal constatação nos leva a questionar se a crescente especialização oferecida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* contribui de fato para qualificar o ensino realizado por docentes universitários(as).

No que se refere à formação didático-pedagógica dos(as) professores(as) universitários(as), específica para o exercício da docência, os estudos referendados destacam as fragilidades identitárias oriundas da ínfima atenção atribuída a essa dimensão formativa, principalmente para atenderem às demandas sociais cada dia mais velozes e impactantes. Nesse sentido, as políticas de formação para o magistério na educação superior devem constituir espaços formativos que colaborem com a formação permanente de docentes universitários(as), com base em suas necessidades formativas.

Almeida (2012, p. 18), propõe que essa iniciativa precisa estar “[...] alinhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem na formação inicial, o início de um processo contínuo [...]”. A assertiva da autora revela a complexidade da docência na educação superior e prenuncia a necessidade de criar espaços propícios para o desenvolvimento profissional de professores(as), com vistas a suprir as fragilidades inerentes à formação na pós-graduação *stricto sensu*.

Reconhecemos que as IES no Brasil, sobretudo as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), têm potencial para instituírem programas de formação permanente aos(as) docentes universitários(as), mas isso não garante a efetivação de tal iniciativa. Pesquisas realizadas por Campos (2017), Cunha (2010), Melo (2018) e Torres (2014) evidenciam ações estratégicas para a formação docente em várias universidades brasileiras, vinculadas às pró-reitorias das IES, mas essas atividades são interrompidas ao final de cada gestão.

Com base nos argumentos iniciais supramencionados, propomos duas questões para construir a nossa interlocução: em que espaços ocorre a formação pedagógica de professores(as) universitários(as)? Quais são as possíveis contribuições de tais espaços para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional desses docentes?

No intuito de respondermos e ampliarmos a reflexão crítica, tencionamos analisar a constituição de espaços de formação pedagógica de docentes universitários(as) em serviço em IES, decorrente das interpretações

de dados obtidos em pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada em Minas Gerais, região sudeste do Brasil, no período de 2016 a 2020⁴.

A análise qualitativa de amplo acervo constituído por fontes bibliográficas, documentos oficiais e fontes orais subsidiou a construção dos dados e a definição das categorias de análise que contribuiriam para ampliar as reflexões sobre os espaços formativos da docência universitária em serviço. Informações oriundas das pesquisas foram obtidas mediante a análise de documentos da UFU e nas entrevistas realizadas com os(as) responsáveis pela implementação e desenvolvimento de ações formativas na UFU, no período analisado.

Na interlocução com os sujeitos, depreendemos que a docência universitária é uma profissão cuja complexidade requer conhecimentos epistemológicos específicos, incorporados no processo do fazer docente. Isso tem sentido quando compreendemos os espaços onde as práticas pedagógicas se constituem e são constituídas.

Os espaços de formação de professores(as) universitários(as)

As IES constituem lugares para promover mudanças no campo científico e construir projetos pedagógicos que viabilizam uma consistente formação teórico-prática dos(as) professores(as), no sentido de contemplar as diferentes dimensões requeridas pela profissão docente – científica, cultural, humana, política, técnica e ética.

Inúmeras mudanças nos cenários político e econômico desafiam e dificultam o trabalho docente nas IES. Os discursos sobre a necessidade e a urgência de mudanças na educação superior são reiterados e, no que se refere

⁴ As pesquisas contaram com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Foram desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por professoras e pós-graduandas vinculadas à Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Básica e Superior na UFU, em Minas Gerais.

ao trabalho de professores(as) universitários(as), sublinham a exigência da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, mesmo que:

[...] o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência [...]. Assim, o Estado avaliador [...] estabelece os parâmetros, cabendo às instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja profissionalização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 149).

Entretanto, consideramos que medidas simplistas por parte das IES não são capazes de resolver questões complexas. Logo, é preciso instituir processos formativos baseados em princípios que realmente possibilitam uma formação teórico-prática capaz subsidiar os(as) professores(as) com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência.

No que diz respeito à docência universitária, exige-se, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, que os(as) professores(as) dominem os fundamentos didático-pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem, aliados aos saberes da experiência e da produção científica. Com essa postura, o(a) professor(a) constrói sua professoralidade, o que implica não apenas em dominar “saberes e fazeres” de determinado campo do conhecimento, mas também na sensibilidade relativa a atitudes e valores que contemplam os saberes da experiência. No entanto, o desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as), além das características idiossincráticas, depende de fatores que constituem o contexto de atuação.

Nessa perspectiva, a construção da aprendizagem para se tornar professor(a) deve ser contínua e colaborativa, constituída no exercício cotidiano do trabalho realizado nas IES. Tal premissa se caracteriza pela proposição de ações que desafiam os(as) professores(as) na busca do conhecimento, da criatividade e do desejo de conhecerem e compartilharem

saberes singulares percebidos, em geral, como irrelevantes, mas que poderão desencadear reflexões críticas sobre o trabalho realizado por eles(as) e, conseqüentemente, como possibilidade de desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional de professores(as) universitários(as) está imbricado ao conceito de formação permanente e deve ser entendido como atitude contínua de indagação, formulação de questões e busca de soluções a respeito dos desafios que permeiam suas vidas pessoal e profissional no dia a dia. Na acepção de Marcelo García (1999), a formação contínua é um trabalho do(a) docente sobre si mesmo(a), porque é, eminentemente, a auto e interformação que envolvem as experiências vivenciadas por ele(a), com histórias de vida, interesses, crenças, valores e experiências oriundas das interações com aqueles(as) que fazem parte de sua trajetória de vida. A um só tempo, esse processo individual e coletivo ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo da atuação profissional.

Propostas formativas, conforme ratifica Marin (1995), deveriam partir da premissa da educabilidade do ser humano em um percurso formativo continuum, o qual revela a nossa incompletude, o nosso inacabamento. Ele deveria nos (trans)formar de modo que as ações educativas reverberassem nas interações do (e no) espaço escolar, independentemente do nível de ensino, enquanto possibilidade de troca, (re)construção de novos conhecimentos e emancipação.

A universidade, nesse sentido, expressará o compromisso com a qualidade do ensino e da educação quando assumir papel na formação dos(as) professores(as) – principalmente daqueles(as) que estão na fase inicial de suas carreiras e que merecem atenção especial –, ao se comprometer com a proposição e implementação de políticas institucionais formativas. Logo, a formação docente precisa ser garantida e consubstanciada de acordo com as necessidades do público-alvo e compreendida “[...] enquanto mediadora do desenvolvimento profissional docente; deve considerar, além das

especificidades da profissão, a sua complexidade [...]” (CAMPOS; ALMEIDA, 2019, p. 40).

Sendo assim, é importante constituir espaços onde os(as) professores(as) são respeitados em suas singularidades e considerados(as) sujeitos ativos, capazes de refletirem criticamente sobre as práticas. Eles precisam reconhecer os desafios e as situações-limites, bem como identificar inéditos viáveis a partir do diálogo e da troca de experiências entre os pares (FREIRE, 2011). A implementação de espaços de formação pedagógica e desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) demanda tempo e esforços institucionais permanentes. É um processo, e não uma etapa; por conseguinte, requer envolvimento, saberes específicos da docência universitária, empenho e conhecimentos epistemológicos sobre educação e ensino, para promover transformações significativas no trabalho dos(as) professores(as).

Os espaços de formação e desenvolvimento profissional na UFU

O debate sobre a implementação de políticas de formação de docentes universitários(as) no contexto de trabalho – IES – não é algo simples. Ele envolve a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e dos impactos relacionados às diretrizes emanadas de outros órgãos gestores que definem os processos de avaliação da produtividade daqueles que vivem a universidade e que a fazem no próprio cotidiano.

Nessa direção, destacamos o trabalho realizado na UFU sobre a formação pedagógica de seus(suas) docentes. Embora a IFES ainda não disponha de um projeto institucionalizado de formação para esse público, tem envidado esforços para constituir espaços permanentes, nos quais os(as)

professores(as) universitários(as) são entendidos como partícipes do processo formativo⁵.

Convém salientar que a UFU dispõe de duas divisões em seu organograma que foram criadas para promover ações formativas aos(às) docentes universitários(as) ao longo do ano letivo: a Divisão de Formação Docente (DIFDO), que faz parte da Diretoria de Ensino (DIREN), ligada à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD); e a Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP), vinculada à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Elas se destacam como espaços essenciais aos(às) docentes da UFU, pois lhes oportuniza o acesso à reflexão e reconstrução de saberes essenciais à docência e ao desenvolvimento profissional.

A Progep disponibiliza aos(as) servidores(as), na página institucional da UFU *on-line*, o Plano Anual de Capacitação Dicap/Progep, com os cursos de capacitação a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Objetiva-se contribuir, “essencialmente, com a progressão por capacitação e com a aquisição de novos conhecimentos relacionados ao ambiente de trabalho do servidor” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2019, n.p.))⁶.

Na agenda de 2019, a Dicap apresentou uma proposta de 45 cursos e 10 palestras, cujo público foram os(as) docentes universitários(as) em todas as palestras e em 44 dos 45 cursos disponibilizados – destes últimos, apenas dois eram voltados exclusivamente aos(as) professores(as) da UFU: “(Re)Inventando a Prática Pedagógica” e “Treinamento sobre Progressão e Promoção Docente no Sistema Eletrônico de Informações (SEI)”. Os outros 43

⁵ De acordo com o Relatório de Gestão (UFU, 2018), a UFU está organizada em quatro *campi* – Uberlândia, Patos de Minas, Monte Carmelo e Ituiutaba –, com 2.068 docentes, 21.361 graduandos(as) e 4.035 pós-graduandos(as).

⁶ A DICAP é a divisão responsável pelo gerenciamento da capacitação dos servidores da UFU, da Licença Capacitação, organização de eventos que visam promover a integração dos servidores recém-admitidos na universidade, afastamento dos(as) servidores(as) técnicos(as) administrativos para pós-graduação no Brasil ou no exterior, registro de horário especial do(a) servidor(a) estudante e pela elaboração de relatórios a respeito da capacitação de toda a universidade. Para participar dos cursos promovidos pela DICAP, o(a) servidor/a precisa pedir a autorização da sua chefia imediata e conferir a divulgação da lista contendo o nome dos(as) participantes. Caso o(a) servidor/a venha a desistir de participar do curso precisa justificar a sua ausência, caso contrário poderá ficar doze meses sem participar dos cursos promovidos na divisão. Além disso, o(a) servidor/a que participar do curso deverá ter uma frequência mínima de 75% nos encontros para obter a sua certificação (UFU, 2019, [n.p.]).

cursos foram planejados para atender as especificidades do trabalho realizado por técnicos(as)-administrativos(as) e os(as) docentes universitários(as) de maneira concomitante.

A Difdo foi criada em 2010, em virtude da reestruturação do organograma da Prograd. A Resolução n. 2, de 26 de março de 2010, aprovou o regimento interno da Reitoria que criou a referida divisão na Diren. Diante das omissões da legislação a respeito da formação didático-pedagógica dos(as) docentes universitários(as), “a DIFDO foi idealizada com a proposta de se constituir em um lugar de interlocução e troca de conhecimentos e saberes sobre a prática docente universitária na UFU” (Manzan, 2017, p. 102).

Entre 2007 e 2009, antes da criação da Difdo, houve propostas de ações formativas na Diren, oferecidas pela UFU no âmbito da Prograd a partir da criação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPP). Como o Napp não fazia parte de uma política institucional, ele foi interrompido ao final da gestão, em 2009, mas, mesmo assim, as ações formativas prosseguiram por intermédio da Faculdade de Medicina (FAMED) que, por ter tido a oportunidade de participar das ações conduzidas pelo Napp, refletiu sobre a pertinência da continuidade ao trabalho que havia sido realizado. Além da Famed, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática em Desenvolvimento Profissional dos Professores (GEPEDI) deu seguimento às ações implementadas pelo extinto Napp (Campos, 2017).

Já entre 2018 e 2019, a Difdo organizou atividades voltadas exclusivamente aos(as) docentes universitários(as) da UFU por meio de palestras, cursos, oficinas, rodas de conversas e mesas-redondas. Com essas ações, tais profissionais tiveram a oportunidade de pensar sobre as próprias ações de ensino (CAMPOS, 2017; MELO, 2018; MELO; CAMPOS, 2019; 2019a; MORAIS, 2020; VILELA, 2016).

No período de 2013 a 2016, a Difdo desenvolveu projetos e ações multi e interdisciplinares, como as rodas de conversa, os cursos de docência universitária, os fóruns internacionais, as oficinas e os minicursos. À época, havia 1.738 professores(as) efetivos(as) na UFU, sendo que 607 (34,8%)

participaram voluntariamente das ações formativas – 218 nas rodas e 213 nos cursos. As ações propostas aos docentes, ingressantes ou que já estavam há mais tempo em exercício na UFU, visavam:

[...] vinculação da formação com a prática profissional, no sentido de organizar um processo permanente de formação contínua [...]; práticas formativas que possibilitassem a valorização permanente dos saberes da docência, para além das aulas expositivas, baseadas em uma perspectiva conservadora de educação, proporcionando aos professores vivenciarem diferentes práticas que viabilizassem uma maior compreensão do fenômeno educativo e sua complexidade; conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, a partir de metodologias que favorecessem a compreensão dos objetos de ensino e o trabalho de transformação destes objetos de saber em objetos a serem ensinados nas aulas; realização de práticas investigativas que possibilitassem a interação teoria-prática (MELO; CAMPOS, 2019, p. 51).

De acordo com as autoras, “a diversidade de formações e experiências profissionais dos docentes que participaram dos cursos enriqueceu os debates e ampliou a compreensão da docência universitária” e avaliaram que foram essenciais para refletirem sobre a complexidade da formação docente; e foram unânimes ao reconhecerem a necessidade de uma política institucional que garanta uma formação contínua para qualificar o trabalho docente (MELO; CAMPOS, 2019, p. 52).

Evidentemente, a participação em apenas um curso, oficina, palestra ou outra ação formativa não é suficiente para promover alterações expressivas nas práticas docentes; todavia, poderá provocar inquietações e reflexões a serem reverberadas no constructo identitário da profissão, bem como promover a (trans)formação nas concepções dos(as) professores(as) sobre a prática pedagógica, o que potencializa de fato o desenvolvimento profissional.

Com a análise dos documentos da Dicap, da Difdo e o diálogo com os(as) responsáveis⁷ pela criação e implementação dos espaços formativos na UFU, reconhecemos as fragilidades e as contribuições possíveis de ambos os setores para a constituição de espaços de formação pedagógica dos(as) docentes universitários(as) na referida instituição.

No depoimento da professora Margarida, diretora de Ensino de 2009 a 2012, identificamos que, à época da constituição da Difdo, a formação docente era uma grande demanda da universidade, pois o “conhecimento e os saberes necessários para uma prática educativa são contínuos e vão se modificando. Entram professores novos e os professores que já estão na universidade querem revisitar suas práticas; por isso, esse seria um espaço para fomentar isso” (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 13 DE NOVEMBRO DE 2019). Ela compreende que os(as) docentes universitários(as) precisam reelaborar constantemente os saberes pedagógicos para romper com a prática transmissiva e conservadora de ensino.

Entre os desafios que fazem parte do trabalho docente há a dificuldade de promover a unidade teoria-prática. Os saberes pedagógicos, de acordo com Franco (2015, p. 607), “permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas”, ação que possibilita ao(à) docente estabelecer uma relação de dialogicidade na própria prática pedagógica. Os(as) professores(as) universitários(as) precisam estabelecer uma relação entre os saberes específicos das diferentes áreas e os conhecimentos pedagógicos, de modo a terem a capacidade de (re)construí-los e (re)significá-los quando houver necessidade.

Nesse íterim, a coordenadora da Difdo, pedagoga Orquídea (2018 a 2020), pondera que a carência de saberes específicos para docência na educação superior pode gerar consequências prejudiciais no investimento de

⁷ As entrevistas foram realizadas por Morais (2020) no período de outubro a dezembro de 2019. Para resguardar o sigilo identitário, os(as) participantes da pesquisa escolherem os codinomes: L. (coordenador da Dicap em 2020); professora Margarida (atuou na Diren/Prograd de 2009 a 2012); professora Violeta (atuou na Diren/Prograd de 2012 a 2016); pedagoga Orquídea (atuou na coordenação da Dicap de 2018 a 2020).

novas ações para esse nível de ensino, pois, segundo ela, “quanto maior o sucesso que você tem com os estudantes, mais verbas, mais subsídios e mais interesse as agências de fomento têm para trabalhar” (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 29 DE OUTUBRO DE 2019).

A formação dos(as) docentes universitários(as) não pode ser reduzida a ofertas esparsas de disciplinas, cursos, treinamentos e capacitações incapazes de gerar transformações significativas no fazer cotidiano desses(as) profissionais. Nesse contexto, as universidades deveriam investir na constituição de espaços coletivos para o âmbito formativo; e colaborativos, com vistas à partilha de experiências e trocas de saberes.

Diante da necessidade de conhecimentos específicos no campo educacional que precisam ser sistematizados para o exercício da docência na educação superior, observamos uma preocupação latente com a formação restrita dos(as) docentes universitários(as), a exemplo de L., coordenador da Dicap, para quem a “maioria desses cursos são, muitas vezes, para docentes que não fizeram uma licenciatura, que são do bacharelado, e é um momento, um espaço de reflexão para repensar a prática pedagógica” (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 12 DE NOVEMBRO DE 2019).

A professora Margarida demonstrou receio quanto à omissão de leis que abordem a formação dos(as) docentes universitários(as), ao afirmar que, “se a gente for transitar em outras áreas tem muita gente que não teve formação alguma nos seus cursos de mestrado e doutorado” (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 13 DE NOVEMBRO DE 2019).

Nesse prisma, a professora Violeta, diretora de Ensino de 2012 a 2016, salienta que:

O docente universitário não tem acesso em grande parte a esta formação, porque são bacharéis que fazem mestrado e doutorado e aí há uma omissão também da legislação [...] e esse professor tem um perfil e uma constituição identitária muito mais voltada para a pesquisa, [...] e o ensino acaba ficando secundário, naquela ideia de

que quem sabe, sabe ensinar [...] (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 10 DE DEZEMBRO DE 2019).

O artigo 66 da LDB (Lei nº. 9.394, 1996) prevê que a “preparação” para o exercício da docência na educação superior será feita prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A preparação, em geral, é realizada nos cursos de mestrado e doutorado nas disciplinas de metodologia ou didática do ensino superior, com duração média de 64 horas/aula, insuficientes para atenderem a complexidade da ação docente. Ademais, “o uso da palavra ‘preparar’, empregada para designar o modo como tal profissional será formado, carrega certa superficialidade e descompromisso” (CAMPOS, 2017, p. 46).

Embora apresentem alguma explicitação sobre as especificidades da profissão docente, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são focados, em geral, na formação de pesquisadores(as), em que “o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação” (ALMEIDA, 2012, p. 66).

Além de omissões da legislação quanto às necessidades formativas dos(as) docentes universitários(as), a pedagoga Orquídea, coordenadora da Difdo de 2018 a 2020, se preocupa ao abordar o ingresso de docentes universitários(as) em início de carreira, geralmente jovens e sem experiência profissional, para atuarem na educação superior:

Hoje, aqui na universidade, principalmente nas exatas, a gente tem uma “leva” de professores doutores muito jovens [...] que nunca estiveram em uma sala de aula, a não ser como estudantes [...]. A dificuldade que a gente nota é a questão didática [...]. Essa dificuldade está relacionada ao fato de eles não terem vivenciado uma prática pedagógica, não terem disciplinas voltadas para a didática na sua formação, no seu percurso, e na crença que eles vêm

carregando como alunos (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 29 DE OUTUBRO DE 2019).

A implementação de espaços voltados à formação docente é imprescindível, dado que a ausência de experiências relativas ao campo pedagógico “propicia maior possibilidade de incorporação de modelos de prática docente vivenciados por meio das infinitas observações e percepções feitas no espaço-tempo-lugar de estudante” (MELO, 2018, p. 32).

Devido à falta de legislação específica para orientar o trabalho formativo dos(as) docentes na educação superior, ao ser questionado sobre o papel da Dicap na formação desses profissionais na UFU, L., coordenador da Dicap, afirma que o papel do setor é extremamente importante, mas reconhece que “poderíamos incrementar e potencializar ainda mais as ações voltadas para os docentes” (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 12 DE NOVEMBRO DE 2019).

Para ampliar a compreensão sobre a relevância da formação docente, a professora Margarida pontua que:

[...] para mim, é condição da minha existência como professora ter um espaço para a minha formação continuada. [...] a gente na docência precisa desse espaço de compartilhar, de trocar com o outro, de discutir como é que um faz, como o outro faz, é compartilhar as formas como a gente compreende que se dá o ensino, se dá a aprendizagem (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 13 DE NOVEMBRO DE 2019).

Entrementes, a professora Violeta assevera que a Difdo faz diferença no cotidiano dos(as) docentes universitários(as), ao se constituir como um:

[...] espaço de troca de experiência, um espaço de diagnóstico das dificuldades, das necessidades formativas dos docentes, um espaço de acolhimento, um espaço que traça políticas, por exemplo, de

ingresso à docência [...]. A Divisão de Formação Docente precisa assumir esse papel, essa função de se constituir em uma referência [...]. Para isso, ela precisa ser administrada por quem é especialista na área, ela não pode ficar na mão de amadores [...], é tarefa para especialistas (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 10 DE DEZEMBRO DE 2019).

A professora ainda considera que a adesão dos(as) docentes às ações formativas propostas pela universidade deve partir da vontade do(a) próprio(a) profissional, consciente de que a formação é permanente: “A formação docente é por adesão, não é por decreto, não adianta o reitor baixar um decreto de que todos os professores precisam participar; eles não vão” (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 10 DE DEZEMBRO DE 2019).

Para corroborar essa asserção, a pedagoga Orquídea discorre que “a gente não acredita que as pessoas devam ser obrigadas a participar e, ainda que elas fossem obrigadas, isso não garante que elas estejam realmente aproveitando das oportunidades que elas estão tendo” (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 29 DE OUTUBRO DE 2019).

Obviamente, os(as) docentes precisam se conscientizar sobre a relevância da reestruturação do controle do próprio processo laboral, incluindo a formação profissional. Nesse caso, eles(as) devem ser os(as) protagonistas da formação no seu contexto de trabalho, “combinar as decisões entre o prescrito e o real, e aumentarem seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social” (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Para colocar em prática as ações de formação permanente que contribuam com a transformação da docência, torna-se indispensável promover a autonomia dos(as) docentes universitários(as), ao responsabilizá-los(as) pela própria formação e desenvolvimento profissional. Para isso ocorrer, eles(as) precisam ter à disposição um espaço formativo, no qual se apresentam como sujeitos participativos, com autonomia e poder de decisão.

Ao serem indagados(as) sobre a suficiência das ações promovidas pelas analisadas, no tocante a viabilizar a formação e o desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as) da UFU, todos(as) os(as) entrevistados(as) afirmaram que isso não procede. Além disso, a professora Violeta adverte que as ações “fragmentadas não ajudam; a formação só é suficiente quando ela considera as necessidades formativas dos professores. Se é algo imposto ou se já é pré-formatado, ela não vai corresponder [...], não produzirá transformações nas práticas pedagógicas” (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 10 DE DEZEMBRO DE 2019).

Para Imbernón (2011), a formação docente deve ultrapassar propostas de capacitação, pois há a necessidade de criar espaços de reflexão, participação, tomada de decisão e revisão de práticas para gerar mudanças, rupturas e inovações. Ele afirma que, quando pensamos na perspectiva da formação permanente, criamos um “estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempo” (IMBENÓN, 2011, p. 15).

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes universitários(as) no exercício da profissão, nossas interlocutoras enfatizaram que:

[...] a maior queixa deles é como como eu posso chamar a atenção do meu aluno, os alunos estão muito desinteressados e desmotivados [...]. Uma outra queixa de dificuldade deles era a questão de competir com as redes sociais (COMUNICAÇÃO PESSOAL DA PROFESSORA VIOLETA, 10 DE DEZEMBRO DE 2019).

[...] como avaliar os estudantes, como se relacionar com esses estudantes, mas, principalmente, como prender a atenção desse estudante para a aula [...]. Outra queixa muito comum é a de que os estudantes estão chegando na universidade [como] analfabetos funcionais ou analfabetos estruturais (COMUNICAÇÃO PESSOAL DA PEDAGOGA ORQUÍDEA, 29 DE OUTUBRO DE 2019).

O primeiro que eu diria é sobre a ausência de um processo formativo sobre a docência [...]. O segundo grupo são professores que já veem a sua prática como necessidade de ação e reflexão cotidiana [...]. E tem outro grupo que eu colocaria que é o docente universitário que busca algo mais prático [...] E eu ainda colocaria um quarto grupo [...], eu chamaria esse quarto grupo dos professores e professoras curiosas (COMUNICAÇÃO PESSOAL DA PROFESSORA MARGARIDA, 13 DE NOVEMBRO DE 2019).

A docência é uma atividade complexa que ultrapassa a dimensão técnica do conhecimento. Sendo assim, até mesmo os(as) docentes experientes apresentam dificuldades com as ações didático-pedagógicas e precisam de um espaço para trocas de saberes e vivências que promovam transformações e escuta. De fato, o espaço estabelecido com fins meramente burocráticos, apenas com o intuito de certificar a sua existência, não gera mudanças, mas, quando adquire significado e passa a fazer sentido ao público-alvo, há um importante movimento, como destacam as professoras ao serem questionadas sobre as relações que emergem nos espaços formativos:

O que emergiu desse espaço foi essa busca pelo diálogo [...]. Eu acho que o mais importante dessas relações que emergiram foi, de fato, a provocação da necessidade de um espaço de reflexão para o docente, a docente dentro da universidade (COMUNICAÇÃO PESSOAL DA PROFESSORA MARGARIDA, 13 DE NOVEMBRO DE 2019).

As pessoas se aproximam da gente, se aproximam da divisão [...], se aproximam também entre eles, porque a UFU é um universo [...]. Então, tem o estabelecimento de uma rede de contatos, [...] esses espaços permitem que se estabeleçam redes[...] (COMUNICAÇÃO PESSOAL DA PEDAGOGA ORQUÍDEA, 29 DE OUTUBRO DE 2019).

Era muito de satisfação [...]. É um momento muito gratificante de afeto, de partilha, de troca, de envolvimento. E eles falam isso: “Ah, que bom que não estou sozinho, não é só comigo!” Então, é um espaço maravilhoso, riquíssimo (COMUNICAÇÃO PESSOAL DA PROFESSORA VIOLETA, 10 DE DEZEMBRO DE 2019).

Quando a legislação determina que a formação dos(as) docentes universitários(as) deve ocorrer prioritariamente na pós-graduação, “as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações pedagógicas do professor universitário” (VEIGA, 2009, p. 44). Tais cursos não oferecem uma formação específica para atuação na docência em nível superior, algo evidenciado em trabalhos de pesquisa e que deixa, sob a responsabilidade das IES, a iniciativa de criar espaços de formação para suprir essa carência. Cunha (2009) sustenta que, por intermédio das investigações científicas/acadêmicas, temos a possibilidade de proclamar a necessidade de políticas públicas voltadas ao investimento na formação profissional dos(as) docentes universitários(as).

Ao serem questionados(as) se consideram que o espaço da Dicap e da Difdo fazem parte de uma política institucional de formação de docentes universitários(as), dois(duas) entrevistados(as) consideraram que isso ocorre de fato, mas uma entrevistada discorda e faz a seguinte observação:

A Divisão de Formação Docente faz parte de um organograma[...]. Fazer parte de um organograma não significa que faça parte de uma política institucional. Uma política institucional é um conjunto de ações que partem de diagnósticos[...]. Então, uma política institucional partiria desse diagnóstico e deveria trazer um conjunto de ações, de metas e de princípios formativos que orientassem o trabalho, mudando gestor, entrando gestor e saindo gestor [...]. Não é uma política institucional, ela faz parte de um organograma (COMUNICAÇÃO PESSOAL DA PROFESSORA VIOLETA, 10 DE DEZEMBRO DE 2019).

Diferentes iniciativas de formação de docentes universitários(as) na UFU atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes específicos para atuar na educação superior. No entanto, esses movimentos são fragmentados e não institucionalizados. Não há reconhecimento oficial e um documento legal que defina as ações, metas e propostas para a formação docente na universidade. Dessa forma, as iniciativas e propostas de formação docente instituídas pela UFU são interrompidas ou completamente modificadas ao final de cada gestão.

Atualmente, a carreira dos(as) professores(as) da UFU se alicerça em dispositivos legais baseados na produção científica decorrente da pesquisa, mas que, praticamente, não fazem alusão aos saberes necessários ao ensino. Se a formação profissional dos(as) docentes universitários(as) não se fundamentar em modificações no contexto laboral, na estrutura organizacional da instituição, na gestão e nas relações de poder estabelecidas, haverá poucas mudanças significativas para a formação e desenvolvimento profissional dos(as) docentes (IMBERNÓN, 2009).

O desenvolvimento profissional docente está relacionado às condições de trabalho oferecidas pelas universidades aos(às) docentes. Dessa forma, “a organização de lugares formativos é uma exigência que se impõe ao trabalho do professor nas IES, a partir de políticas institucionais que viabilizem o aperfeiçoamento e o fortalecimento da profissão no contexto das IES” (BOLZAN E POWACZUK, 2019, p.78).

Ao ser indagada a respeito da relação entre formação e desenvolvimento profissional docente, a professora Margarida alega que “não tem jeito de a gente ser uma professora sem a gente pensar que a nossa formação é permanente; ela é contínua. E eu sou uma pessoa que me alimento disso” (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 13 DE NOVEMBRO DE 2019). Tal aceção também está presente nas declarações de nossas interlocutoras:

A gente espera que [...] a formação continuada contribua de forma efetiva para o desenvolvimento desse profissional em sala de aula; porém, como são ações pequenas e a participação dos docentes também é pequena, obviamente a repercussão desse trabalho em sala de aula também é pequena, é um ciclo (COMUNICAÇÃO PESSOAL DA PEDAGOGA ORQUÍDEA, 20 DE OUTUBRO DE 2019).

Faço essa relação na perspectiva do Carlos Marcelo García, do desenvolvimento profissional, que procura fazer essa ruptura, romper com essa cisão [...] entre formação inicial e formação permanente. Pensar a formação em um contínuo, de modo que o professor compreenda que a docência é uma profissão que exige saberes, a elaboração, a resignificação dos saberes, a ruptura de modelos conservadores, a resignificação das práticas pedagógicas [...] (COMUNICAÇÃO PESSOAL DA PROFESSORA VIOLETA, 10 DE DEZEMBRO DE 2019).

A formação docente marcada por ações pontuais e isoladas não trazem resultados significativos; por vezes, servem apenas para os(as) docentes acumularem certificações, sem promover ações que contemplem as reais necessidades desses(as) profissionais. O desenvolvimento profissional não resulta apenas do interesse individual dos(as) professores(as), como também abrange o investimento das universidades na criação de espaços formativos de reflexão crítica e coletiva sobre a prática, de modo a promover “o rompimento com práticas e concepções cristalizadas é um processo que requer tempo, disponibilidade e, principalmente, vontade para modificar o fazer profissional” (BOLZAN E POWACZUK, 2019, p. 92).

Torna-se imperioso romper com a ideia de que é possível solucionar as fragilidades formativas dos(as) docentes universitários(as) por meio de fórmulas genéricas/mágicas que desconsideram a heterogeneidade. A formação docente precisa focar no contexto institucional e social em que os(as)

professores(as) estão inseridos(as), pois variações e pluralidade influenciam decisivamente a compreensão da relevância da formação permanente.

Enfim, a complexidade da docência demanda o compromisso institucional por parte das universidades brasileiras na criação de espaços específicos para os(as) docentes, idealizados e construídos para atenderem às suas necessidades e demandas cotidianas.

Considerações Finais

O diálogo com diversos(as) interlocutores(as) nos possibilitou compreender como se constituem os espaços de formação pedagógica de professores(as) universitários(as) da UFU e identificar o trabalho da Dicap e da Difdo direcionado à formação pedagógica dos(as) docentes universitários(as) da UFU. A partir da interlocução com os sujeitos responsáveis por ambos os setores depreendemos que, embora haja limitações, as ações formativas têm potencial e são fundamentais para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) da UFU. Elas permitem a reelaboração e a ressignificação permanente da identidade profissional, dos saberes, da práxis e da relação com as diversas responsabilidades exigidas no trabalho que envolve as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.

Cumpramos salientar que a UFU ainda não dispõe de um projeto institucionalizado de formação docente e, embora reconheçamos o esforço dos(as) responsáveis pelos espaços investigados, as ações formativas viabilizadas pela UFU têm reproduzido modelos que reforçam a fragmentação da formação docente e são interrompidos ao final de cada gestão. Sendo assim, consideramos difícil constituir um espaço comprometido com a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão.

Por meio das reflexões suscitadas pelo diálogo com os sujeitos da pesquisa, apontamos alguns caminhos para fortalecer os espaços de formação na UFU, a saber: i) a ampliação das ações da Dicap voltadas à formação

pedagógica dos(as) docentes universitários(as); ii) a administração dos espaços de formação pedagógica da UFU conduzidos por especialistas na área; iii) a identificação das necessidades formativas dos(as) professores(as) e, a partir delas, o planejamento, a estruturação, a organização e a orientação do trabalho e das ações a serem implementadas nesses espaços; iv) a ampliação de estudos sobre a formação inicial e permanente; e v) a criação de um programa institucional de formação para os(as) docentes universitários(as) da universidade pesquisada.

A institucionalização de um espaço de formação docente na UFU deve partir de um processo de reflexão crítica proposto pela universidade. O projeto pedagógico produzido nesse espaço precisa ser construído coletivamente pelos docentes universitários(as) e conduzido por comissões de especialistas no campo de estudo da pedagogia universitária, por meio da articulação com as diferentes unidades acadêmicas para atribuir a elas um poder de decisões sobre a organização institucional do espaço em si e das questões administrativas no âmbito de suas competências.

Destarte, esperamos que este estudo traga novas inquietações e estimule a criação e regulamentação de um programa institucional de formação de professores(as) na UFU. Ademais, é imprescindível assegurar oficialmente sua permanência, a fim de não ser interrompido ou modificado ao final de cada gestão.

Referências

ALMEIDA, M. I. de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Diálogo Educacional*, 10, 29, p.13-26, jan./abr. Curitiba, PA, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Formação permanente na educação superior: desafios ao desenvolvimento profissional docente. In: IMBERNÓN, F.; NETO, S. A.; FORTUNATO, I. (orgs.). *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. p.75-95. São Paulo: Hipótese, 2019.

- CAMPOS, V. T. B. *Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia-MG*. Relatório de estágio pós-doutoral, Universidade de São Paulo, SP, 2017.
- CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Linhas*, 20, 43, p. 21-50, maio/agosto. Florianópolis, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723820432019021>.
- CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, 6, p.5-38, São Paulo, SP, 2008.
- CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Diálogo Educacional*, 9(26), p.81-90, janeiro/abril. Curitiba, 2009. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664>.
- CUNHA, M. I. da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41(3), p.601-614. São Paulo, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido* (50a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.
- MANZAN, F. P. U. *A formação continuada na Universidade Federal de Uberlândia à luz das competências profissionais*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCÍA, C. Desarrollo profesional y personal docente. Em: A. H. Gascón e J.P. Labra. (orgs.). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. p.291-310. 1. ed. Madrid: McGraw Hill, 2008.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, 36, p.13-20. Campinas, SP, 1995.

MELO, G. F. *Pedagogia universitária: socialização e profissionalização de docentes principiantes na educação superior*. Relatório final de pós-doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: em foco o aprendizado da docência na Universidade Federal de Uberlândia. IN: J. Tavares; M. I. Cunha; A. Shigunov Neto e I. Fortunato (orgs.). *Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha*. p.100-121. Itapetininga: Hipótese, 2019a.

Melo, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), p.44-62. Epub October 17, 2019, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145897>.

MORAIS, S. J. de O. *Desenvolvimento Profissional de docentes universitários(as): um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores na UFU (2010-2019)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2020.

MOROSINI, M. C. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2019.

PIMENTA, S. G.; ALMEIRA, M. I. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. p.19-43. 1.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Resolução n. 2, de 26 de março de 2010. (2010). Aprova o Regimento Interno da Reitoria e dá outras providências. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2010-2.pdf>. Acesso em 20 jul.2023.

TORRES, A. R. *A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Relatório de gestão, 2018*. Disponível em:

http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/relatorio_de_gestao_2018.pdf. Acesso em 20 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Ações oferecidas pela Dicap, 2019*. Disponível em: [http://www.progep.ufu.br/capacitacao\(a\)coes-oferecidas-dicap](http://www.progep.ufu.br/capacitacao(a)coes-oferecidas-dicap). Acesso em: 20 mar. 2021

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

VILELA, N. S. V. *Docência Universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores*. 133f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em janeiro de 2024.

Aprovado em abril de 2024.