

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS:
UM ESTUDO SOBRE OS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES/AS NA UFU-MG (2010-2019)**

UBERLÂNDIA

2020

SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS:
UM ESTUDO SOBRE OS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES/AS NA UFU-MG (2010-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos.

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M827
2020
Morais, Sarah Juvencino de Oliveira, 1985-
Desenvolvimento profissional de docentes universitários/as
[recurso eletrônico] : um estudo sobre os espaços da formação
pedagógica de professores na UFU (2010-2019) / Sarah Juvencino
de Oliveira Moraes. - 2020.

Orientadora: Vanessa Therezinha Bueno Campos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.16>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Campos, Vanessa Therezinha Bueno, 1959-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 04/2020/714, PPGED				
Data:	Dez de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	14h50min	Hora final:	17h
Matrícula do Discente:	11812EDU040				
Nome do Discente:	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS				
Título do Trabalho:	"Desenvolvimento Profissional de Docentes Universitários/as: um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores/as da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG (2010-2019)."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação superior: contribuições de ações formativas à prática docente na Universidade Federal de Uberlândia - MG.				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Vania Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do

Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/02/2020, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/02/2020, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, Usuário Externo**, em 10/02/2020, às 17:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1858574** e o código CRC **34FAE400**.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao amado Mestre Jesus pela experiência abençoada desta existência.

Aos meus pais, Arlindo e Maria Raimunda, por tudo que sou, pelas preces diárias direcionadas a mim, por compartilharem dos meus sonhos e estarem sempre do meu lado nos piores e melhores momentos da vida.

À minha filha Náthaly que me ensinou e ensina que não existem limites para amar e ao meu marido Jonathan, que esteve comigo durante todos os momentos me dando força e me incentivando, desde a produção do projeto de seleção do mestrado até a sua concretização. Obrigada, meu anjo, pela sua paciência, carinho e cuidado comigo durante todos esses anos!

À minha tia Carmem e à minha saudosa avó que de onde estiver sei que estará alegre.

À minha orientadora Vanessa que me serve de inspiração pessoal e representa a professora que um dia eu quero ser.

Aos sujeitos da pesquisa que contribuíram com a realização desta pesquisa, sem os quais não conseguiríamos compreender a realidade pesquisada e concluir o estudo.

Às professoras Selva Guimarães e Geovana Ferreira Melo por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e pelas importantes contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa de mestrado.

Às professoras Selva Guimarães, Vânia Maria, Maria de Lourdes e Maria Simone por terem aceitado participar da minha banca de defesa.

À Liliane, Naiara, Cecília, Celene, Michelle, Cláudia, Diuliê, Letícia, Valéria, Euclélia, Marina, Andrea, Luís Felipe, Mavi, Tânia.

Aos/às companheiros/as do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS pelos inúmeros momentos de aprendizagem compartilhada.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação pelo atendimento sempre cordial e solícito.

À Universidade Federal de Uberlândia.

*Mas é claro que o sol vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escureidão já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem*

*Tem gente que está do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Tem gente enganando a gente
Veja a nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!*

*[...] Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus sonhos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!*

(Trecho da música “Mais uma Vez” - Renato Russo)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado insere-se na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de docentes universitários/as e os espaços de formação pedagógica de professores/as na UFU-MG. O problema de pesquisa que orientou a investigação foi: Como estão sendo constituídos os espaços de formação pedagógica dos/as professores/as na Universidade Federal de Uberlândia e suas implicações ao desenvolvimento profissional de seus/suas professores/as? O objetivo geral da pesquisa é analisar como estão se constituindo os espaços de formação pedagógica dos/as professores/as na Universidade Federal de Uberlândia/MG. Os objetivos específicos são: identificar quais são os espaços destinados para a formação pedagógica de professores/as universitários/as na UFU, a partir da interlocução com os sujeitos que foram e são responsáveis pela constituição desses espaços a fim de compreender sua estrutura e dinâmica de funcionamento; analisar as possíveis contribuições desses espaços para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as da UFU. Para subsidiar nosso estudo, nos pautamos em Almeida (2011), Campos (2017), Campos e Almeida (2019), Cunha (1998; 2010), Freire (2016), Imbernón (2011), Lucarelli (2000), Melo (2018), Melo e Campos (2019), Morosini (2001; 2014), Nóvoa (1992), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011), Torres (2014), entre outros que tem realizado estudos e pesquisas, em âmbito nacional e internacional sobre Pedagogia Universitária. Para alcançarmos a compreensão sobre espaço, lugar e território nos apoiamos em: Carlos (2007); Cunha (2007; 2009; 2010); Gomes (2002); Holzer (1997); Lefebvre (1986); Lopes (2007); Raffestin (1993); Santos (1978; 1994); Tuan (1983). A pesquisa exploratória com abordagem qualitativa contribuiu para alcançarmos o objeto de estudo. A opção teórica-metodológica em aproximação com o materialismo histórico dialético subsidiou a definição das categorias de análise e ampliou nossas reflexões sobre espaço e lugar de formação permanente, identidade, profissão docente e desenvolvimento profissional docente. Os dados da pesquisa foram obtidos mediante a análise de documentos da UFU e a partir de entrevista reflexiva realizada com 4 sujeitos, responsáveis pelas ações formativas na UFU, realizadas na Divisão de Capacitação de Pessoal - DICAP e pela Divisão de Formação Docente - DIFDO. Para a construção, interpretação dos dados e compreensão do objeto de pesquisa utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir da interlocução com os sujeitos, depreendemos que para compensar a ausência de políticas públicas voltadas para a formação pedagógica de docentes universitários/as, a UFU tem instituído espaços para a formação e desenvolvimento profissional de seus/suas docentes. Essas iniciativas expressam o reconhecimento da docência como uma profissão que exige saberes específicos para o seu exercício na educação superior. Porém, por não fazer parte da política institucional da UFU, os espaços formativos, em geral, realizam ações pontuais com ênfase na técnica. Consideramos válidas as iniciativas de formação pedagógica presentes na UFU, porém, defendemos que somente com a institucionalização de espaços de formação docente, o processo de desenvolvimento profissional docente se consolidará e contribuirá para que a formação pedagógica se constitua em um lugar de excelência na UFU, promovendo a autonomia e a emancipação para que a Educação Superior seja mais humana e humanizadora.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária; Desenvolvimento Profissional docente; Espaços de formação pedagógica na universidade.

ABSTRACT

The master's research is part of the line of research Knowledge and Educational Practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia and its object of study is the professional development of university professors and the spaces for pedagogical training of teachers / UFU - MG. The research problem that guided the investigation was: how are the spaces for pedagogical training of teachers at the Federal University of Uberlândia being constituted and its implications for the professional development of their teachers? The general objective of the research is to analyze how the spaces of pedagogical training of teachers are being constituted at the Federal University of Uberlândia - MG. The specific objectives are: to identify which are the spaces destined to the pedagogical formation of the university professors of UFU, from the dialogue with the subjects responsible for the constitution of these spaces, in order to understand their structure and operation dynamics; to analyze the possible contributions of these spaces to the pedagogical training and professional development of university professors at UFU. To support our study, we count on Almeida (2011), Campos (2017), Campos e Almeida (2019), Cunha (1998; 2010), Freire (2016), Imbernón (2011), Lucarelli (2000), Melo (2018) .), Melo e Campos (2019), Morosini (2001; 2014), Nóvoa (1992), Pimenta and Anastasiou (2010), Pimenta and Almeida (2011), Torres (2014), among others who carried out studies and research, in national and international scope in University Pedagogy. To achieve an understanding of space, place and territory, we count on: Carlos (2007); Cunha (2007; 2009; 2010); Gomes (2002); Holzer (1997); Lefebvre (1986); Lopes (2007); Raffestin (1993); Santos (1978; 1994); Tuan (1983). Exploratory research, with a qualitative approach, contributed to achieve the object of study. The theoretical-methodological option in relation to historical dialectical materialism supported the definition of the categories of analysis and expanded our reflections on the space and place of permanent formation, identity, teaching profession and teaching professional development. The research data were obtained through the analysis of UFU documents and a reflexive interview conducted with 4 subjects, responsible for the actions carried out in the People Training Division - DICAP and the Teacher Training Division - DIFDO. For the construction, interpretation of data and understanding of the research object, the content analysis proposed by Bardin (2011) was used. From the dialogue with the subjects, we infer that, to compensate for the absence of public policies aimed at the pedagogical training of university teachers, UFU instituted spaces for the training and professional development of its teachers. These initiatives express the recognition of teaching as a profession that requires specific knowledge for its exercise in higher education. However, as it is not part of UFU's institutional policy, training spaces, in general, carry out specific actions with an emphasis on technique. We consider the pedagogical training initiatives present at UFU to be valid, but we argue that only with the institutionalization of teacher training spaces will the process of teacher professional development consolidate and contribute to pedagogical training becoming a space and place of excellence at UFU, promoting autonomy and emancipation so that higher education is more human and humanizing.

Keywords: University Pedagogy; Professional Development of teachers; Pedagogical formation spaces at the university.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEaD	Centro de Educação a Distância
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CONGRAD	Conselho de Graduação
DICAP	Divisão de Capacitação de Pessoal
DIFDO	Divisão de Formação Docente
DIREN	Diretoria de Ensino
DIRPA	Diretoria de Provimento, Acompanhamento e Administração de Carreiras
DIRPS	Diretoria de Processos Seletivos
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EaD	Educação a Distância
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	Estado da Questão
EUA	Estados Unidos da América
FAMED	Faculdade de Medicina
FIES	Fundo Nacional de Financiamento Estudantil
GECC	Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Básica e Superior
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática em Desenvolvimento Profissional dos Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBIM	Instituto de Ciências Biomédicas
IES	Instituição de Ensino Superior
ISF	Programa Idioma sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LNC	Levantamento sobre as necessidades de capacitação
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação
NAPP	Núcleo de Apoio Pedagógico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLI	Programa de licenciaturas internacionais
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNPG	Plano Nacional da Pós-Graduação
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
QUALI-UFU	Programa de Apoio à Qualificação da UFU
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFA	Teach for América
UE	União Europeia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPI	Universidade do Piauí
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNILA	Universidade da Integração Internacional
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Apresentação dos colaboradores da pesquisa.....	40
QUADRO 2 – Dados relacionados às entrevistas realizadas.....	43
QUADRO 3 – Número de Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Lugar e Formação dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2014 a 2018.....	48
QUADRO 4 – Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Lugar e Formação dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2014 a 2018.....	49
QUADRO 5 – Periódicos encontrados na Base de Dados da Scielo com a utilização dos descritores Lugar e Formação dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2014 a 2018.....	51
QUADRO 6 – Artigos encontrados no Google Acadêmico com a utilização dos descritores Lugar e Formação dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2014 a 2018.....	52
QUADRO 7 – Apresentação das categorias, objetivos e roteiro de entrevista.....	57
QUADRO 8 – Principais números da UFU nos 04 municípios.....	115
QUADRO 9 – Número de Docentes Universitários da UFU	115
QUADRO 10 – Agenda de cursos para o ano de 2019 promovidos pela DICAP.....	120
QUADRO 11 – Palestras disponíveis na agenda de 2019 da DICAP.....	122
QUADRO 12 – Ações realizadas pela DIFDO no ano de 2018.....	126
QUADRO 13 – Atividades realizadas pela DIFDO no ano de 2019.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução do número de Universidades Públicas (2003 – 2010).....	69
GRÁFICO 2 – Evolução do número de matrículas nas IFES (presencial e a distância).....	70
GRÁFICO 3 – Evolução do número de funções docentes em exercício nas IES por regime de trabalho após REUNI.....	71

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Universidade Federal de Uberlândia no Estado de Minas Gerais.....	110
FIGURA 2 – Universidade Federal de Uberlândia no município de Uberlândia.....	111
FIGURA 3 – Universidade Federal de Uberlândia no município de Ituiutaba.....	112
FIGURA 4 – Universidade Federal de Uberlândia no município de Patos de Minas.....	113
FIGURA 5 – Universidade Federal de Uberlândia no município de Monte Carmelo.....	114
FIGURA 6 – Estrutura Organizacional da Divisão de Capacitação de Pessoal – DICAP	117
FIGURA 7 – Estrutura Organizacional da Divisão de Formação Docente – DIFDO.....	123

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	24
II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	36
2.1 – A interlocução com colaboradores e os espaços de formação investigados	38
2.2 – Instrumentos de construção dos dados	40
2.3 – Construção e análise de dados	45
2.4 – Construção do objeto e das categorias de análise	47
III – O ESPAÇO DAS UNIVERSIDADES NA HISTÓRIA	59
3.1 – O fenômeno da expansão das universidades brasileiras	67
3.2 – Desafios da Universidade Brasileira na Contemporaneidade: O fenômeno da Globalização e a Internacionalização do ensino	73
3.3 – Novos modelos para a Educação Superior: processo de Bolonha e modelo norte-americano	76
IV – PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE NA UFU	91
4.1 – Ressignificando o Espaço, Lugar e Território no contexto universitário	94
4.2 – A Pedagogia Universitária e o potencial dos espaços de formação permanente para o desenvolvimento profissional de docentes universitários nas instituições de Educação Superior	101
4.3 – Universidade Federal de Uberlândia como espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as	109
V – O TRABALHO DA DIVISÃO DE CAPACITAÇÃO DE PESSOAL E DA DIVISÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA UFU	128
5.1 – O lugar da DICAP no espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as: contribuições de L. – DICAP	129
5.2 – O lugar da DIFDO no espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as: contribuições da Professora Margarida – DIFDO	135
5.3 – O lugar da DIFDO no espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as: contribuições da Professora Violeta	148
5.4 – O lugar da DIFDO no espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as: contribuições de Orquídea – DIFDO	153
5.5 – As contribuições possíveis da DICAP e da DIFDO para a constituição de um lugar de formação pedagógica dos/as docentes universitários/as na UFU	158
5.6 – Identidade, Saberes e Desenvolvimento profissional Docente	172
VI– CONSIDERAÇÕES FINAIS	186

REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE – Roteiro da Entrevista	203
ANEXO A – Parecer do CEP	204
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	213

O MEU LUGAR NO MUNDO E COM O MUNDO: SINGULARIDADES NA COMPLEXIDADE DE MEU PERCURSO FORMATIVO

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.
(FREIRE, 2016, p. 82).

Nos ensina o mestre Paulo Freire que aprender é um ato revolucionário, pois por meio da educação, e de maneira coletiva, nos conscientizamos de nossa condição histórica, podemos assumir o controle de nossa trajetória e conhecer o nosso lugar no mundo e transformá-lo!

Quando penso sobre o meu percurso formativo e no interesse em pesquisar sobre as questões relativas ao ambiente universitário, percebo que esse desejo já fazia parte da minha vida muito antes de entrar pela primeira vez no espaço da universidade como estudante.

Na infância era muito tímida, tinha dificuldade de me posicionar e de expor minhas ideias, principalmente na escola. Não sentia segurança para falar em público e, por isso, sofri durante muito tempo, mesmo quando já estava nos anos finais do ensino fundamental, e no ensino médio e na graduação. No entanto, a timidez não me impediu de sentir o prazer de frequentar a escola. Avalio que fui uma aluna dedicada aos estudos, e desde que fui alfabetizada não larguei mais os livros. Apesar da timidez que por vezes me limitava, era uma criança questionadora e crítica, característica que tomou uma proporção ainda maior ao chegar na idade adulta.

Comecei a trabalhar bem cedo, com 15 anos de idade, quando ainda estudava no ensino médio. O fato de trabalhar e estudar dificultou bastante o meu processo de formação. Muitas vezes escutei que não conseguiria ser aprovada em uma universidade pública por esse motivo. Entretanto, apesar das dificuldades, não desisti de tentar, pois a Universidade Federal de Uberlândia exercia em mim certo fascínio e era um dos meus lugares favoritos desde o ensino médio, quando entrei pela primeira vez em sua biblioteca.

O fato de desejar estudar na UFU também foi motivo de deboche por parte de algumas pessoas que me cercavam. Inúmeras vezes ouvi de colegas e dos próprios familiares que a UFU não foi feita para pessoas como eu, que ela foi pensada para pessoas ricas e que tinham condições de frequentar os melhores cursos preparatórios. Porém, esses comentários tiveram o efeito contrário em mim. Ao invés de me desencorajar, eles me instigavam ainda mais a tentar o ingresso na instituição. Como evidência da minha fascinação pelo ambiente universitário,

ainda durante a minha adolescência, recebi de uma amiga querida, formada em Artes Plásticas, um quadro com a pintura da UFU, de um local que gostava de frequentar para descansar e ler nos meus intervalos do trabalho.

Concluí o ensino médio com 17 anos de idade e tentei pela primeira vez o meu ingresso na UFU, no entanto, não obtive sucesso. Após essa tentativa, seguida por mais duas frustradas, me afastei por um tempo do sonho de estudar nessa IFES e passei a me dedicar inteiramente ao trabalho.

Aos 21 anos, me casei, engravidei aos 22 e só voltei a tentar novamente o processo seletivo aos 27 anos de idade, quando realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e fui aprovada para o tão sonhado curso de Pedagogia.

Esse período foi magnífico. Acreditava (e ainda acredito) que a educação seria a única forma de promover mudanças sociais e estava certa de minha escolha ao decidir estudar Pedagogia. Contudo, ainda tinha dificuldades relativas à timidez. No início cheguei a colocar em dúvida se realmente seria capaz de lecionar. Mas, ao contrário disso, o curso de Pedagogia me transformou: entrei uma pessoa na universidade e saí outra. Não me reconhecia mais e até mesmo as pessoas mais próximas a mim destacavam essa mudança.

O ambiente acadêmico me transformou. Os/as professores/as, os debates propiciados, as aulas instigantes e provocativas, o ambiente diferente de tudo que eu havia vivenciado até então nas escolas que frequentei, tudo isso me fazia pensar ainda mais sobre o potencial do/a professor/a enquanto formador/a de seres humanos. Fui transformada pela educação, por minhas/meus professoras/es da UFU, às/aos quais sempre serei grata.

Uma das coisas que mais me chamaram a atenção durante o período da graduação foi a iniciação científica. Ficava admirada em ver o trabalho realizado a partir desse tipo de estudo, os aprendizados que eram propiciados aos/às estudantes e a maneira como estes amadureciam academicamente por vivenciarem a experiência da pesquisa. Embora desejasse viver essa experiência, não foi possível porque precisava trabalhar. Não obstante, estabeleci uma meta pessoal de que antes de me formar eu tentaria conseguir me integrar em um projeto de iniciação.

Trabalhei até o início do ano de 2014, quando resolvi sair para realizar o meu estágio. Nesse momento, finalmente, tive a oportunidade de concorrer a uma bolsa de iniciação científica, a qual me foi concedida. Sem dúvida, a iniciação científica foi uma das melhores coisas que aconteceu durante o meu processo de formação. O mais curioso era a temática estudada pela minha orientadora e que também passou a ser o foco do meu estudo a partir de então: docência universitária.

Como aluna transformada pelo meio acadêmico, estudar a docência universitária se tornou um laboratório para mim. Sou o próprio objeto que foi transformado por meio da docência universitária. O ambiente acadêmico me transformou pessoalmente e profissionalmente. Entender como funcionava a dinâmica da formação de professores da UFU e acompanhar as ações formativas que eles participavam foram as melhores coisas que me aconteceram profissional e pessoalmente.

Durante o tempo em que me dediquei à pesquisa de iniciação científica, minha orientadora, Professora Dra. Geovana F. Melo, propôs que eu estudasse com uma orientanda dela de mestrado, Naiara Vilela, que estava escrevendo sua dissertação a respeito da docência universitária. Essa orientanda se tornou uma grande amiga e ainda hoje (ela no doutorado e eu no mestrado) continuamos nos dedicando a trabalhar juntas, estudando permanentemente e escrevendo artigos sobre esse tema.

Nesse período também passei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Básica e Superior¹ – GEPDEBS. O GEPDEBS realiza um trabalho de formação permanente para os docentes em todos os níveis de ensino. É um lugar de formação, marcado por relações afetuosas e que vem estimulando ainda mais o meu interesse em estudar a docência. A dinâmica do grupo é muito interessante e diferente dos chamados “cursos” em que uma pessoa fica na frente da sala de aula trazendo informações expositivas, as/os integrantes do grupo são partícipes do seu processo formativo, todos têm voz, falam de todos os assuntos, partilham práticas, conversam sobre as angústias em comum, sobre as esperanças e indagações, e debatem constantemente sobre novas possibilidades. O grupo trabalha incessantemente de forma colaborativa. As/os integrantes ajudam a organizar as atividades semestrais, as pautas de estudo, a definição de datas, a organização de seminários, entre outras atividades. No final do semestre, também realizamos uma avaliação das atividades desempenhadas pelo grupo. Me sinto em casa no grupo e a cada dia que passa percebo que fazer parte dele me faz uma pessoa melhor em todos os aspectos.

Desse modo, a docência universitária passou a ser parte da minha vida, da minha formação pessoal e profissional. A iniciação científica e a participação no referido grupo de estudos contribuíram para qualificar meu desempenho acadêmico, pois as atividades da iniciação científica estimulavam constantemente o meu exercício de leitura e de escrita, e passei a ter acesso a uma série de textos acadêmicos de autores que são referências no estudo sobre a

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior é certificado pelo CNPq e está vinculado a Faculdade de Educação a ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. As coordenadoras responsáveis são as professoras Geovana F. Melo e Vanessa T. B. Campos.

docência universitária. O conjunto de ações formativas das quais tenho sido participante constantemente contribuíram significativamente para que eu me sentisse confiante para escrever o meu primeiro projeto de mestrado. Acredito que essas oportunidades deveriam ser ampliadas e concedidas às/aos estudantes de graduação, tendo em vista que a escrita acadêmica é um processo difícil, e se não fosse por essa chance que tive, creio que seria muito mais árduo o processo para conseguir ingressar em um mestrado acadêmico. Enquanto terminava o ano letivo em que eu me graduaria, tentei pela primeira vez o processo seletivo para o ingresso no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFU), a partir da escrita de um projeto sobre docência universitária, mas não fui aprovada.

Após o término da graduação, consegui ser aprovada imediatamente no processo seletivo para trabalhar na Prefeitura Municipal de Uberlândia, local onde pude exercer a docência por três anos seguidos. Essa experiência foi muito rica e serviu para ampliar ainda mais as minhas concepções sobre o fazer docente e sobre a proeminência da formação docente para o desenvolvimento profissional.

Vivenciei cotidianamente, na pele, o exercício da docência e compreendi o quanto essa profissão é desafiadora e complexa. A teoria apreendida na formação inicial começou a fazer especial sentido e percebi o quanto a práxis é fundamental para lidar com a complexidade do exercício docente.

No ano de 2017, após nova tentativa, fui aprovada no processo seletivo para o mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFU), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas.

Trabalhei durante todo o primeiro ano do mestrado. No primeiro semestre, realizei três disciplinas nos períodos diurno e noturno, trabalhando durante o período vespertino. Foi um período cansativo, tanto físico quanto mentalmente. Adoeci inúmeras vezes, mais do que durante toda a minha vida. Trabalhar e estudar no mestrado requer muita força de vontade e persistência. Em alguns momentos entrei em desespero, chorei, pensei em desistir, mais uma vez escutei de algumas pessoas que “aquilo não era para mim”. Também é importante ressaltar que exercer o meu lugar no mundo como mulher, mãe e esposa, fez com que as coisas se tornassem, por vezes, ainda mais complicadas, porque além de sair para estudar na UFU (gasto uma hora no trajeto), estudar em casa “nas horas vagas” e trabalhar, ainda me dedicava a cuidar dos afazeres domésticos e da minha família.

O primeiro semestre do ano de 2018, sem nenhuma dúvida, foi um dos mais difíceis da minha vida. Já no segundo semestre do mesmo ano, as coisas ficaram um pouco mais tranquilas, pelo fato de ter terminado três das quatro disciplinas curriculares do curso de mestrado.

Entretanto, durante esse período passei a trabalhar na escola no turno da manhã. Apesar do cansaço, consegui concluir três disciplinas do mestrado, além de realizar a escrita e a apresentação de nove artigos científicos visando a tentativa de concorrer a uma bolsa de estudo no mestrado em 2019.

A despeito das dificuldades pelas quais passei no ano de 2018, o investimento na produção acadêmica viabilizou a concessão de uma bolsa de mestrado. O início do ano de 2019 foi marcado por muita angústia, apesar de ter investido muito na produção científica, critério mais considerado para a concessão de bolsa, pois o governo federal implementou uma série de mudanças na organização das universidades públicas do país, inclusive na concessão de bolsas de pesquisa para mestrado e doutorado. O edital saiu tardiamente, diferente dos anos anteriores. Apesar das mudanças, consegui a bolsa de estudos e no presente momento tenho a oportunidade de me dedicar integralmente à pesquisa.

Essa experiência me fez compreender a diferença crucial de ter a oportunidade de dedicação exclusiva aos estudos. Durante o primeiro semestre do ano de 2018, me matriculei em três disciplinas que foram muito importantes, mas provavelmente teria aproveitado muito mais dos seus conteúdos se estivesse dedicada apenas a estudar. O estudo e a pesquisa requerem disposição física e mental.

Vivenciar a experiência do mestrado sem e com bolsa fez toda a diferença para a minha vida. Além de ter uma disposição muito maior para ler, realizar anotações, estudar e concluir a disciplina que estava faltando na grade curricular, percebi também que comecei a apresentar maior facilidade para a escrita da dissertação e as ideias começaram a ter mais fluidez, estou mais calma e presente para a minha família.

Outro fato que merece um enorme destaque na minha trajetória durante esses dois anos de mestrado se refere à relação entre mim e a minha orientadora, professora Vanessa. Paulo Freire, em sua obra intitulada “Cartas a Cristina”, dedica sua 16ª carta para falar sobre o papel do/a orientador/a de trabalhos acadêmicos em uma perspectiva democrática. Freire (2015) inicia a sua carta dizendo que é comum escutar conversas nos corredores das universidades a respeito da relação entre orientando/a e orientador/a durante a realização de pesquisas de mestrado e doutorado. O autor destaca que o papel do/a orientador/a vai além da imposição de regras sobre o que o/a orientando/a deve ou não escrever. O/a orientador/a deverá oferecer condições para que o/a próprio/a orientando/a se ajude, acompanhando suas dúvidas e acrescentando mais dúvidas, acalmando e inquietando o/a orientando/a ao mesmo tempo, sempre de forma amigável respeitosa.

Lembro que comecei a ler essa obra de Freire após ter iniciado o curso de mestrado, num momento em que já havia tido algumas orientações. Ao ler essa carta presente no livro, rememorei imediatamente inúmeras condutas da minha orientadora, principalmente no que se refere ao respeito dela em relação à minha condição humana. Durante essa caminhada, a professora Vanessa soube respeitar minha representação humana em sua totalidade, estimulou minha autonomia, respeitou minhas dificuldades, minhas limitações, e compartilhou das minhas angústias e expectativas. Minha relação com ela foi completamente mediada pela dialogicidade freireana que tanto me serve de inspiração e, por esse motivo, não poderia deixar de registrar minha gratidão, meu respeito e admiração pelo seu trabalho e pela sua representação enquanto docente e ser humano.

Após dois anos de dedicação e estudo para realização da presente pesquisa, sinto que estou ainda mais estimulada em dar continuidade a essa investigação, movida por uma imensa curiosidade e por novos questionamentos que foram aparecendo ao longo dessa caminhada. Estou determinada a compreender como se dá o processo de formação dos professores universitários em outros espaços, em diferentes localidades.

Movida por esse desejo, decidi me inscrever para o processo seletivo de doutorado enquanto ainda terminava a escrita desta dissertação, e fui aprovada. Não conseguiria descrever neste texto, com simples palavras, a minha gratidão, satisfação e felicidade em ter a oportunidade de prosseguir os estudos nessa temática que tem me instigado tanto desde os tempos da graduação e tem relação direta na constituição da minha identidade enquanto profissional e ser humano.

Acredito que esta pesquisa servirá para ampliar ainda mais as discussões e estudos a respeito da pedagogia universitária, enfatizando a necessidade de se criar e investir em espaços institucionalizados para a formação pedagógica dos/as docentes universitários/as. Acredito que nos espaços de formação permanente institucionalizados, os/as professores/as terão a oportunidade de significar e ressignificar cotidianamente suas práticas pedagógicas, além de terem um contato mais próximo com seus pares. Com o tempo, esse espaço poderá se transformar em um lugar de formação, repercutindo no trabalho docente, na sua relação com a profissão, no seu desenvolvimento profissional e na constituição de sua identidade.

Espero sinceramente que desta pesquisa possa surgir novos estudos, provocando inquietações e transformações que possam reverberar na prática dos docentes e, por conseguinte, na qualidade da educação de nosso país.

Chegar ao final deste percurso não foi tarefa fácil, afinal, somos humanos/as imersos em um contexto que ultrapassa os muros da academia. Ao rememorar tantos fatos de meu

percurso histórico e profissional, percebo quantas oportunidades me foram concedidas e o seu significado para a realização de meus sonhos.

Ao recuperar fatos de minha vida, revi momentos importantes de minha formação e dos lugares e não lugares da docência em minha vida e no mundo, que constituem minha identidade pessoal e profissional, que fazem parte de mim, de quem eu sou e de quem ainda serei.

Me considero uma profissional e uma pessoa que sonha que esses lugares de formação, os quais foram ocupados por mim e que me fizeram chegar até aqui, sejam também viabilizados para tantos outros profissionais, que assim como eu, acreditam no potencial da educação para a formação dos seres humanos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um país mais justo e igualitário.

Espero que este trabalho seja o ponto de partida para novas pesquisas sobre a pedagogia universitária, tema central desta pesquisa, e que ela passe a ser considerada como um ponto de partida para o desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as.

I – INTRODUÇÃO

A universidade é um espaço essencial para a formação de profissionais das diversas áreas do conhecimento. De acordo com Zabalza (2004, p. 7), a produção sobre a universidade é abundante, mas continuam faltando visões de conjunto que permitam, ao menos a quem nela trabalha, fazer uma ideia completa e precisa do sentido e da dinâmica da universidade. E, entre os vários aspectos que impactam na apreensão da complexidade do trabalho nas Instituições de Educação Superior², identificamos que a fragilidade dos processos formativos de professores/as para atuarem na Educação Superior tem fomentado inúmeras inquietações e discussões a esse respeito.

Corroborando com essa consideração, Marcelo García (1995) afirma que a formação do/a professor/a universitário/a é uma atividade assistemática, de pouco rigor e investigação. Essa assertiva é preocupante, pois segundo o autor, o desenvolvimento profissional do/a docente universitário/a está intimamente relacionado com o desenvolvimento das IES. Só será possível garantir o aprimoramento institucional e a excelência na qualidade de ensino, a partir da adoção de uma política global de formação e desenvolvimento profissional docente nas universidades.

A universidade é frequentemente identificada como um espaço propício para a formação dos/as professores/as da educação superior, até mesmo pelas suas atribuições legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, LDB nº 9.394/96, no seu artigo nº 66, exige que a “preparação” para a docência na educação superior seja realizada ‘prioritariamente’ nos cursos de pós-graduação stricto-sensu. No entanto, inúmeras pesquisas em âmbito nacional evidenciaram que essa formação não ocorre de fato. Os estudos realizados por Almeida (2011; 2012), Campos (2010; 2017), Melo (2018), Morosini (2014), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011), Torres (2014), dentre outros, revelaram que os programas de mestrado e doutorado pouco têm contribuído com a formação docente na Educação Superior.

As universidades, especialmente as públicas, deveriam ser espaços propícios para a criação de programas de formação de seus docentes. Contudo, essa não tem sido uma premissa das políticas públicas e tão pouco das políticas das IES. A esse respeito, Freire (2015) destaca que:

² Neste trabalho, privilegiamos o uso do termo Educação Superior por compreendermos que as palavras Ensino e Educação não são sinônimos. No artigo de Marques e Oliveira (2016), intitulado “Educação, Ensino e Docência: reflexões e perspectivas”, os autores discutem a diferença entre as palavras Educação e Ensino a partir da teoria pedagógica e na história da educação.

Precisamos conotar o espaço de trabalho com certas qualidades que são, em última análise, prolongamentos nossos. Fazemos o espaço que, se não nos refaz totalmente, nos ajuda ou não nos ajuda no cumprimento de nossa tarefa. É nesse sentido que o que há de adverbial, de circunstancial no espaço educativo termina por virar tão fundamental quanto o espaço mesmo. (FREIRE, 2015, p. 195).

O autor afirma que a desconsideração pelo espaço revela certo “burocratismo mental” diante da atividade que será realizada no interior dele, pois “o cuidado do espaço revela a vontade de luta por ele e por isso mesmo a compreensão de sua importância. Revela também que os corpos conscientes resistem a deixar-se cair no indiferentismo fatalista para o qual já não há o que fazer” (FREIRE, 2015, p. 196).

O espaço universitário, considera Cunha (2010), tem potencial formativo e abriga possibilidades para a existência de programas de formação para os/as docentes, mas isso não garante a efetivação, pois:

[...] o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu “não lugar”, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes. Mapear as alternativas em curso para a formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, ainda que não de maneira universalizada, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. Compreendendo as trajetórias, as motivações, os pressupostos e as práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, urge a discussão da propriedade dessas experiências e da legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional (CUNHA, 2010, p. 56).

A autora destaca que o exercício de mapear as iniciativas de construção de saberes específicos da profissão docente possibilita um processo reflexivo mais abrangente relativo à responsabilização das IES e do poder público quanto à profissão docente atuante na educação superior. Afirma ainda que as iniciativas individuais de formação nesse contexto são “louváveis e necessárias”.

Referenciando as experiências formativas, Cunha (2010) afirma que o espaço pode ser mapeado com facilidade, mas os lugares serão explicitados por seus interlocutores, na medida em que passam a expressar significados de experiências formativas que vivenciaram no espaço e ao perceberem a legitimidade dessa construção. Já os territórios são percebidos por indicadores que lhes trazem legitimidade e, dentre eles, a autora cita o aporte legal que é sustentado pelos programas formativos e o tempo de ocupação, que revela a intensidade de

institucionalização dos programas e o reconhecimento quanto aos benefícios de suas ações formativas.

Zabalza (2004, p. 9) declara que “a universidade é considerada um espaço de tomada de decisões formativas” e para explicar o processo de formação na universidade, o autor reitera que existem quatro eixos estruturadores da atuação formativa assim constituídos: eixo 1 (universidade-política universitária); eixo 2 (materiais de currículo- ciência e tecnologia); eixo 3 (professores-mundo profissional) e eixo 4 (estudantes-mercado de trabalho). Esses eixos se entrecruzam em diversas dimensões como agentes, condições, recursos, fontes de pressão etc. Essa atuação é marcada por dois espaços de referência, o espaço interno e o espaço externo. O espaço interno seria a “universidade” ou o “mundo universitário”, e o espaço externo corresponde às dinâmicas que ocorrem fora do contexto universitário, mas que interferem no seu funcionamento. O âmbito universitário, os conteúdos ministrados, os docentes e discentes são “os quatro vetores do cenário didático universitário em uma visão interna da universidade”. Já os eixos externos são as “políticas de educação superior, os avanços da ciência, a cultura e a pesquisa, os colégios profissionais e o mercado de trabalho” (ZABALZA, 2004, p. 10).

O autor evidencia que o marco institucional interno não funciona de forma autônoma, pois é condicionado por influências externas que são identificadas como “política universitária”. A legislação e a concessão de recursos financeiros são os eixos mais influentes, pois garantem o funcionamento da universidade. Nesse sentido, a universidade é uma instituição “limitada e dependente”, e por esse motivo o eixo interno pode ser desestabilizado e influenciado por uma pressão externa que pode ocorrer por meio da legislação ou pela orientação normativa. O eixo que diz respeito aos professores e ao mundo profissional recebe grande influência do meio externo, por via dos círculos profissionais e dos diferentes tipos de associações culturais. Essas influências contribuem para a legitimação de conhecimentos e habilidades que são exigidas pela profissão e controlam a estrutura dos cursos. Ainda há casos de influências externas para preservação de concepções profissionais e da condição de seu exercício. Outro marco de influência externa é relativo ao mercado de trabalho, que não só define expectativas de emprego, mas cria condições de acesso e determina as necessidades formativas que direcionam os interesses e as demandas dos/as alunos/as.

Nessa direção, concebemos a Pedagogia Universitária como um campo de conhecimento em ascensão que viabiliza estudos a respeito das políticas institucionais para a formação dos docentes da educação superior. Ademais, esse campo de estudo poderá contribuir com a análise das transformações e fenômenos sociais que permeiam o espaço da universidade, intencionando modificações na dinâmica de trabalho dos/as docentes que têm sofrido impactos

e mudanças decorrentes do processo de globalização, os quais, segundo Torres (2014, p. 30), “não podem ser acolhidos acriticamente e, portanto, necessitam de espaços e lugares de debate, de enfrentamento dessas contradições para que sejam fomentadoras de desenvolvimento crítico e movimentos transformadores”.

Morosini (2014), ao analisar o evento da globalização e seus impactos para o âmbito educacional, apresenta a ideia dos “Contextos Emergentes da Educação Superior”, como “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386).

A proposição da autora nos instiga a refletir sobre os eventos marcantes da história para compreender o tempo presente e refletir sobre seu potencial de transformação na sociedade. Consideramos oportuno destacar a importância da educação para a transformação social tal como apresenta Freire (1987, p. 87): “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

De acordo com Morosini (2014, p. 387), “convivemos ao lado do já existente, com novos formatos de IES, novos docentes, novos discentes, novos currículos, novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização à educação superior”. A sociedade contemporânea espera que as instituições de Educação Superior promovam diferentes abordagens pedagógicas que contribuam com as inúmeras demandas sociais na atualidade.

Corroborando com a assertiva da autora, Marcelo García e Pryjma (2013, p. 37) afirmam que “com a dinâmica atual, os conhecimentos estão permanentemente sendo alterados e superados, nos levando a repensar a nossa competência profissional, bem como a aprendizagem e a formação constante”.

Nesse sentido, as universidades têm papel preponderante no que diz respeito ao potencial formativo da universidade, pois:

Na atualidade, a universidade, como muitas instituições latino-americanas, enfrenta a situação desafiante de constituir-se em si em um objeto polissêmico de investigação que admite em sua abordagem múltiplas dimensões e enfoques disciplinares. Nesse contexto, a Pedagogia Universitária se define como um espaço de conhecimento orientado à compreensão de processos de formação que se dão na instituição, a partir da consideração dos sujeitos envolvidos, sua relação com o contexto e com outros processos que se desenvolvem nesse âmbito. (LUCARELLI, 2009, p. 29).

A pedagogia na universidade, assevera Franco (2010), nos permite atribuir sentido ao trabalho de formação integral dos docentes universitários, porque “se a pedagogia é concebida

como ciência da, e para a práxis educativa, ela pode produzir conhecimentos que fundamentam tal prática, delineadas a partir de saberes pedagógicos, construídos pelos docentes" (FRANCO, 2010, p. 88).

As diretrizes fornecidas pela Pedagogia Universitária propagam saberes pedagógicos capazes de evidenciar os propósitos da ação educativa. Para Libâneo (1998), estas orientações envolvem o estabelecimento de objetivos sociopolíticos para definir formas organizativas e metodológicas orientadoras das práticas educativas. Desta maneira, o processo de ensino-aprendizagem, comentados e fundamentados pelas ações educativas podem ser compreendidos.

Almeida (2012) afirma que o conhecimento dos docentes universitários em relação aos conteúdos disciplinares é notório. No entanto, as dificuldades surgem a partir do contato com as singularidades provenientes do contexto da sala de aula, na relação com as/os estudantes e com os saberes específicos para o exercício da docência. Essas dificuldades fundamentam a necessidade de formular “postulados pedagógicos e didáticos capazes de acrescer fundamentos às práticas docentes, movimento que é ao mesmo tempo constituinte do espaço para reconfiguração, aprofundamento e avanço dos campos da pedagogia e da didática voltadas para o ensino universitário” (ALMEIDA, 2012, p. 94).

A Pedagogia Universitária é parte integrante da formação docente da educação superior, seja no âmbito da pós-graduação ou por meio de programas ou ações de formação permanente. Além do mais, segundo Almeida (2012), na perspectiva da Pedagogia Universitária:

A didática é um campo de estudo e investigação sobre o ensino, o que a situa como uma área específica no âmbito da pedagogia tendo como objeto o ensino enquanto prática social destinada a promover a relação dos alunos com os conhecimentos. Sua intencionalidade é a realização, pelos professores, da reflexão e da análise crítica e transformadora sobre as próprias práticas de ensino [...]. As proposições da didática evidenciam potente compreensão e firme compromisso tanto para avançar no tratamento científico das questões educacionais quanto para sua dimensão ético-política. Trata-se de pôr a educação a serviço da transformação social. (ALMEIDA, 2012, p. 100-101).

A complexidade do âmbito universitário e do exercício da docência revela a necessidade de se propiciar lugares destinados à formação permanente de professores/as para suprir possíveis fragilidades da formação inicial, visando o bem comum e a emancipação dos alunos, levando em consideração que “o processo permanente de aprender, portanto de ensinar, de conhecer, inviabiliza imobilidade” (FREIRE, 2015, p. 216).

O momento fundamental da formação permanente é o da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje que podemos melhorar a próxima prática. Diante

do exposto, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2016, p. 24).

A formação permanente de professores/as, nessa perspectiva, visa romper com os modelos neoliberais³ e conservadores de “cursos de férias”, ou cursos de capacitação, reciclagem, módulo, entre outros e criar condições para a formação permanente dos/as professores/as. Tal opção requer o compromisso institucional de promover políticas de formação que fomentem o desenvolvimento profissional docente. Conseqüentemente, a formação inicial e permanente de professores/as universitários/as precisa ser repensada, porquanto as descontinuidades dos modelos desenvolvidos nos programas de formação docente, propostos por políticas partidárias em cada gestão, perdem o sentido a partir da sua interrupção e passam a assumir um caráter meramente burocrático (ALMEIDA, 2011; CAMPOS, 2017; CAMPOS; ALMEIDA, 2019; MELO, 2018; MELO; CAMPOS, 2019).

Os espaços de formação permanente, conforme analisa Imbernón (2009), devem propiciar às/aos docentes um cenário para reflexão sobre suas práticas, teorias, atitudes e potencializar um processo constante de autoavaliação. De acordo com o autor:

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, possibilitando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) a formação de uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas formativas individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a “ignorância do mestre”, mas que se confia na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa (IMBERNÓN, 2009, p. 45).

O ato de (re)pensar a prática é uma forma de desenvolvimento profissional. Existem muitas possibilidades de formação e, por esse motivo, Freire (2016) defende uma formação permanente. Conforme o autor, “seria uma contradição, se inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inscrevesse ou se achasse predisposto a participar de um constante movimento de busca” (FREIRE, 2016, p. 70).

³ No artigo intitulado “Neoliberalismo: equívocos e conseqüências”, Orso (2007) afirma que o projeto neoliberal para a educação advém do liberalismo, considerado como uma vertente do capitalismo, orientando novos rumos liberais para fortalecer o projeto do capital, sem precisar romper com ideários anteriores aos moldes desta orientação, haja vista que os programas de governo estão sempre encaminhando Políticas de Estado e serviços sociais para atender às necessidades do Capitalismo.

A formação engloba distintos aspectos, dentre eles, podemos citar a formação pessoal, familiar, escolar, formação profissional e formação permanente. As diversas dimensões dessas formações impactam diretamente na atuação da/o docente. A partir do momento que a/o docente toma consciência do seu inacabamento, de suas escolhas, ações, da importância do seu autoconhecimento e das suas limitações, o/a professor/a passa a considerar a necessidade de um aprendizado permanente. Essa tomada de consciência “se verifica na posição espontânea em que meu corpo consciente assume em face do mundo, da concretude dos objetos singulares” (FREIRE, 2015, p. 283).

Para exemplificar esse processo de “tomada de consciência”, o autor apresenta um modelo de formação permanente que ele implementou durante a sua gestão como secretário da educação no município de São Paulo. Ao ocupar o cargo, Freire (2001) afirmou que:

Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias que insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é eficaz se vivermos a unidade entre a prática e a teoria. (FREIRE, 2001, p. 38).

Nessa concepção de formação permanente, a universidade e suas/seus docentes seriam aprendentes e ensinantes de suas práticas pedagógicas, em uma perspectiva de coletividade e de compartilhamento de saberes. A formação permanente proposta pelo autor baseia-se na possibilidade de superação das dificuldades dos professores em uma perspectiva crítico-transformadora sobre as práticas docentes colaborativas. De acordo com Torres (2014, p. 12), a atividade docente na educação superior:

Requer uma análise crítica e rigorosa do processo de organização dos professores, reconhecimento social, visibilidade da educação, processo de constituição da identidade do grupo, autonomia profissional, caracterização dos saberes específicos ao exercício do trabalho e o sentimento de pertença a essa categoria profissional.

A partir dessa premissa, destacamos a importância de se estabelecer lugares de formação permanente para os docentes universitários porque:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 37).

Os investimentos em formações permanentes são fundamentais para oportunizar momentos de investigação e reflexão crítica sobre a prática docente de forma coletiva e colaborativa. Os processos formativos que consideram a própria instituição como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional de docentes favorecendo estudos e práticas colaborativas entre seus pares, compreendem que o processo de desenvolvimento intelectual dos professores deve ser permanente. Para Faure (1974), a formação, do ponto de vista educativo, transpõe as bases epistemológicas, culturais e humanas, o que reafirma a ideia de que o professor deve permanecer em constante formação. O autor afirma que:

[...] a partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE, 1974, p. 225).

A compreensão que o autor apresenta do/a professor/a como um ser inacabado em processo permanente de formação nos remete às ideias de Freire (2016, p. 50), ao defender que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

A ideia de inacabamento, na obra de Freire, evidencia a importância de se compreender o humano, a/o professor/a, como pessoa histórico-cultural, consciente de sua finitude e inacabamento, exigindo que se reorganize constantemente a sua forma de agir e estar no mundo, favorecendo a possibilidade de formar-se e (re)formar-se a partir da sua relação com o outro, a partir das suas relações sociais, econômicas, culturais e educativas dos grupos de sujeitos que passam pela sua vida, ou seja, a relação do sujeito com o outro tornar-se um mecanismo de formação.

Nesse sentido, a formação permanente baseada em uma perspectiva colaborativa compreende que a prática docente é realizada por um sujeito que está situado no mundo e não por um mero transmissor do conhecimento. A formação colaborativa é fundamentada na perspectiva da relação com o outro. O ponto de vista do outro é importante para que possamos entender esse “outro” como “eu”, pois é a partir dessa vivência que nos constituímos como

humanos e, por conseguinte, como profissionais. As ações formativas devem ser realizadas pensando no outro, com princípios que demandam uma prática colaborativa e permanente, realizada entre seus pares em um ambiente educativo e formativo, favorável para a construção conjunta da aprendizagem. Horikawa (2008) aponta que o trabalho colaborativo requer cada vez mais discursos polifônicos que considerem as vozes sociais dos participantes do trabalho educativo. A autora ressalta que no movimento entre a teoria e a prática, existe a mediação do sujeito e do contexto que não podem ser desconsiderados. Os limites, intenções e possibilidades permeiam a ação docente, e muitas vezes impedem que haja a interação teoria-prática.

A partir das considerações sobre a temática pesquisada e do aporte de diversos teóricos, o problema que suscita⁴ a pesquisa refere-se a apreensão do processo de constituição dos espaços de formação pedagógica dos/as professores/as na Universidade Federal de Uberlândia e suas implicações ao desenvolvimento profissional de seus/suas professores/as, pois consideramos necessário que:

[...] as instituições de educação superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto-sensu*, também ofereçam programas de formação contínua aos docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho. Esse processo deve se dar ao longo da vida profissional, constituindo assim a identidade profissional docente, entretanto, se a formação for pensada de forma distanciada do contexto de trabalho, de caráter individualista a partir de modelos transmissivos, pouco contribuirá ao desenvolvimento profissional docente (CAMPOS, 2017, p. 107).

Desse modo, pretendemos reafirmar a importância da constituição de lugares de formação permanente para docentes universitários na Universidade Federal de Uberlândia, partindo da asserção de Freire (2001) a respeito de nossa incompletude como seres humanos e, por conseguinte, da necessidade de uma formação permanente:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p. 12).

⁴ Termo vocabular utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança* (1992) com a intenção de substituir o termo *norteador*, de conotação ideológica. Nesse sentido, utilizar o termo *norteador* pode instigar a ideia de estarmos ignorando o Sul, que é o nosso contexto, e seguindo a ideia do Norte.

Se os docentes universitários tiverem consciência da incompletude que os caracterizam como seres humanos, almejarão alcançar êxito e a excelência no trabalho que realizam. Tal proposição aponta para a relevância de constituir e assegurar aos professores, na instituição universitária, lugares de estudo, reflexão e compartilhamento, saberes e fazeres, no qual tenham condições de se (trans)formarem, tal como propõem Campos e Almeida (2019), a partir da colaboração, do intercâmbio de conhecimentos, de estudos e pesquisas, de troca de vivências e práticas pedagógicas e institucionais, de modo que a aprendizagem docente se desenvolva permanentemente.

A iminência da Pedagogia Universitária como campo de estudo essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários destaca a necessidade de reafirmar o potencial formativo do contexto universitário e a importância de aprofundar uma análise sobre os espaços para a formação de professores/as na Educação Superior. Em várias instituições⁵ de Educação Superior é possível observar estratégias de iniciativas para a formação e desenvolvimento profissional docente, vinculadas pelas pró-reitorias de graduação. No entanto, essas iniciativas muitas vezes são interrompidas ao final de cada gestão (MELO; CAMPOS, 2019).

A partir dessas reflexões, destacamos as seguintes questões para orientar a pesquisa: Quais são os espaços destinados para a formação pedagógica dos professores universitários da UFU? Como se dá a dinâmica de funcionamento desses espaços de formação? Quais são as contribuições desses espaços para a formação pedagógica e desenvolvimento profissional dos docentes universitários da UFU?

O objetivo geral que conduziu este estudo consistiu em analisar como estão se constituindo os espaços de formação pedagógica dos professores da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

Os objetivos específicos foram: identificar quais são os espaços destinados para a formação pedagógica de professores/as universitários na UFU, a partir da interlocução com os sujeitos que foram e são responsáveis pela constituição desses espaços para compreender sua estrutura e dinâmica de funcionamento; analisar as possíveis contribuições desses espaços para

⁵ Em sua tese de Doutorado intitulada “A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior”, Torres (2014) faz um estudo acerca das instituições públicas de Educação Superior da Região Sudeste que oferecem programas de formação pedagógica para os seus docentes universitários. É possível perceber que existem diferentes iniciativas que visam promover a formação dos docentes na Educação Superior, mas os programas ainda não estão conseguindo cumprir efetivamente esse papel. Além disso, essas iniciativas pouco privilegiam o desenvolvimento profissional dos docentes e a didática recorrentemente é confundida com pedagogia e técnicas de ensino.

a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as da UFU.

Para subsidiar nosso estudo, recorreremos às contribuições de Almeida (2011), Campos (2017), Campos e Almeida (2019), Cunha (1998; 2010), Freire (2016), Gomes (2002), Imbernón (2011), Lucarelli (2000), Melo (2018), Melo e Campos (2019), Morosini (2001), Nóvoa (1992), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011), Torres (2014), dentre outros, que também afirmam a necessidade de uma formação profissional para o exercício da docência na Educação Superior. Também utilizamos os/as autores/as: Carlos (2007); Cunha (2007; 2009; 2010); Gomes (2002); Holzer (1997); Lefebvre (1986); Lopes (2007); Raffestin (1993); Santos (1978; 1994); Tuan (1983) para realizarmos a discussão sobre o sentido dos conceitos de espaço e lugar.

A opção teórico-metodológica para o desenvolvimento do trabalho foi a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, que nos possibilitou alcançar a intelecção com nosso objeto de estudo a partir de diferentes concepções, baseadas em uma perspectiva crítico-reflexiva em aproximação com o materialismo histórico dialético.

A organização da pesquisa foi estruturada em seis seções. Antes da primeira seção, apresentamos a trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, que resultou na sua motivação para realizar esse estudo.

A primeira seção é composta por esta introdução, na qual são apresentados os pressupostos do estudo e os caminhos metodológicos que foram aplicados ao longo da investigação.

Na segunda seção intitulada “Processos Metodológicos”, descrevemos a metodologia de pesquisa utilizada e falamos sobre os espaços de formação investigados. Explicitamos nessa seção também a forma como realizamos a identificação dos sujeitos, a abordagem, a apresentação da pesquisa e o diálogo com os colaboradores. Além disso, contamos sobre os instrumentos utilizados para a análise, construção, organização, sistematização e interpretação dos dados. Por fim, realizamos o estudo do Estado da Questão (EQ), o qual nos ajudou a compreender melhor o nosso objeto de estudo.

Na terceira seção, denominada “O espaço das universidades na história”, realizamos uma contextualização histórica a respeito da origem das universidades, para que o leitor entenda as influências dos processos históricos pelos quais a universidade passou e os seus efeitos na constituição da universidade contemporânea. Ao final dessa seção, realizamos a análise das maiores transformações ocorridas até a conjuntura atual e uma breve apresentação sobre as

novas tendências para a Educação Superior no Brasil e no mundo, com o destaque para o Processo de Bolonha e o modelo americano de formação de professores.

Na quarta seção, denominada “Pedagogia Universitária e Formação Docente na UFU”, analisamos a formação e o potencial do campo de estudo da Pedagogia Universitária para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários. Para isso, realizamos uma análise sobre o potencial formativo dos lugares e espaços do contexto universitário, destacando a importância da criação e manutenção de uma política global e institucional de formação permanente nas universidades. Ao final dessa seção, fizemos uma análise sobre a estrutura organizacional da universidade e o trabalho desenvolvido pela Divisão de Formação Docente (DIFDO) e Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP).

As entrevistas realizadas com os interlocutores foram transcritas, textualizadas e organizadas em forma de narrativa (MEIHY, 1996). Para respeitar o lugar de fala dos interlocutores, na primeira parte da quinta seção disponibilizamos o conteúdo integral das entrevistas, para que o/a leitor/a tenha acesso ao texto integral, sem excertos e interposições. Em seguida, por meio do diálogo com os interlocutores analisamos as contribuições possíveis da DICAP e da DIFDO para constituição de um lugar de formação pedagógica dos/as docentes universitários/as na UFU e versamos sobre questões relacionadas a: identidade, espaço e lugar de formação permanente; formação, profissão docente e desenvolvimento profissional docente.

Na última seção, apresentamos as considerações finais do nosso estudo, partindo do pressuposto de que estamos em processo de desenvolvimento, de formação e que a partir desta pesquisa poderão surgir novas possibilidades, o que resultará em novas investigações e propostas de trabalho posteriores.

Esperamos que esta pesquisa possa ampliar ainda mais as discussões sobre o campo de estudo da Pedagogia Universitária no Brasil. Reafirmamos com esse trabalho a importância da criação de espaços para formação pedagógica dos docentes universitários e de políticas institucionais voltadas para a formação de professores/as na Educação Superior.

II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia consiste no estudo sistematizado dos métodos empregados pela ciência, ultrapassando o conceito reducionista de uso de técnicas. Para além de uma descrição sobre métodos e técnicas, a metodologia apresenta um interesse sobre questões que permeiam o caminho escolhido para alcançar o propósito da pesquisa (MINAYO, 2001). Dessa forma, engloba uma série de concepções capazes de promover uma articulação entre a teoria, a realidade e a concepção sobre a realidade.

Uma seção de metodologia deve contemplar as descrições da fase de exploração que compreende a escolha do espaço de pesquisa, os critérios para a escolha dos colaboradores da pesquisa, para entrada no campo de pesquisa, a definição dos métodos, técnicas e instrumentos empregados para a construção dos dados da pesquisa (DESLANDES, 2001).

Nesta perspectiva, a abordagem metodológica adotada para o estudo está relacionada ao campo da pesquisa qualitativa em educação. A escolha por tal vertente se deu, inicialmente, a partir da compreensão de que um objeto de pesquisa da área educacional envolve questões complexas e não consiste em uma mera interpretação de dados numéricos.

Corroborando com essa asserção, Almeida (2012, p. 69) destaca que a complexidade “caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação”.

A abordagem qualitativa permite explicitar que os fenômenos educativos são parte das ciências humanas e sociais. Além disso, consideramos que a área educacional tem sido amplamente impactada pelas dinâmicas sociais que exercem influência direta nos sujeitos e nas suas dinâmicas de trabalho.

Corroborando essa concepção, Severino (2006) ressalta que a abordagem qualitativa é a mais indicada para compreender as questões da humanidade, visto que a investigação não trata de algo do mundo físico, mas do mundo humano.

Minayo (2001) afirma que a abordagem qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, de processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.

A pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de fenômenos humanos que faz parte de uma realidade social, ocupando-se nas ciências sociais de um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado.

O universo da produção humana que pode resumir-se ao mundo das relações, representações e intencionalidades dos seres humanos dificilmente pode ser traduzido por meio de indicadores quantitativos. Bogdan e Biklen (1997) apresentam como características básicas desse tipo de investigação os seguintes aspectos:

(i) O ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; (ii) A descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente; (iii) A preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e as suas representações; (iv) A tendência à análise indutiva; (v) A importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 91).

Os problemas da pesquisa estudados através da abordagem qualitativa se processam no ambiente em que eles ocorrem, sem manipulação intencional do/a pesquisador/a. Sendo assim, esse tipo de estudo também poderá ser chamado de “naturalístico”. Essa abordagem valoriza o contato direto do pesquisador com o ambiente de investigação, para compreender o fenômeno investigado. Além do mais, o/a pesquisador/a precisa considerar os dados da realidade, o ambiente e as pessoas inseridas nele, a fim de compreender as ações observadas como uma espécie de sistema de acordos e crenças por um determinado grupo, e não uma simplória comprovação de hipóteses.

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas que foram formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a construção, a análise e interpretações dos dados. À medida que a pesquisa avança, o/a pesquisador/a deverá ampliar e aprofundar as análises para o estudo.

As circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que o investigador possa entendê-lo. Além disso, as pessoas, os gestos e as palavras estudadas devem ser referenciados ao contexto onde aparecem. O/a pesquisador/a deverá ser cuidadoso ao revelar os pontos de vista dos participantes da investigação, deve encontrar meios de checar as investigações e de discuti-las abertamente, a fim de confrontá-las com outros/as pesquisadores/as, para que elas possam ser ou não confirmadas.

A pesquisa qualitativa, segundo Pimenta (2008), se caracteriza pelo contato direto do/a pesquisador/a com o ambiente que está sendo investigado, de modo que possa interpretar os conceitos provenientes do campo da pesquisa, dar-lhes uma forma, e traduzi-los cientificamente.

A pesquisa em educação exige uma investigação sobre os seres humanos a partir de seu próprio processo de humanização (CEDRO; NASCIMENTO, 2017). Dessa forma,

desenvolvemos a pesquisa considerando os pressupostos metodológicos que se aproximam do materialismo histórico dialético, baseados nos princípios de práxis, historicidade, totalidade e contradição. Diante dos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico dialético, “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Neste estudo, também propusemos como base metodológica a pesquisa do tipo exploratória, a qual, de acordo com Severino (2006), busca informações sobre o objeto em um determinado contexto e procura identificar as condições que são manifestadas por esse objeto. A pesquisa exploratória foi desenvolvida com o intuito de proporcionar uma visão mais abrangente do objeto de estudo, para esclarecer e delimitar melhor o tema de estudo.

Além da pesquisa exploratória, durante o percurso investigativo, também nos apoiamos nas contribuições de uma pesquisa documental, para um conhecimento mais amplo sobre a temática pesquisada, assim como uma maior abrangência do tema no contexto científico e nos bancos de teses e dissertações. Não obstante, em ambas opções de pesquisa, seguimos uma perspectiva qualitativa que nos possibilitou compreender o objeto de estudo a partir de diferentes concepções ancoradas em uma perspectiva crítico-reflexiva.

A adoção da metodologia qualitativa do tipo exploratória para o desenvolvimento do presente trabalho nos possibilitou compreender o objeto de estudo a partir de diferentes concepções, baseadas em uma abordagem crítico-reflexiva. Frente ao exposto, nos propusemos a investigar a Pedagogia Universitária como um campo de estudo e conhecimento que vem crescendo, se constituindo e se relacionando com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior.

2.1 – A interlocução com colaboradores e os espaços de formação investigados

A presente pesquisa foi realizada no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, por meio da análise das atividades desenvolvidas pela Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP), vinculada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e pela Divisão de Formação Docente (DIFDO), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Compreendendo a universidade como um espaço genuinamente formativo, além da DICAP e da DIFDO, a princípio objetivamos pesquisar também as atividades desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPP), por meio do trabalho desenvolvido por docentes e coordenadores de grupos de pesquisa em Formação de Professores da Universidade Federal de Uberlândia. No entanto, considerando a abrangência do universo de pesquisa e a limitação

de tempo para conclusão do estudo, em decisão conjunta com a banca de qualificação, decidimos estabelecer uma delimitação no campo da pesquisa, elegendo a DICAP e a DIFDO para a concretização do estudo.

A opção pela realização do estudo no contexto da Divisão de Capacitação de Pessoal e da Divisão de Formação Docente se deu pela maior visibilidade do trabalho realizado pelas duas divisões no que concerne à formação pedagógica dos docentes universitários da instituição pesquisada.

Quanto aos procedimentos éticos, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP, e só após a obtenção do parecer de aprovação foi dado início ao processo investigativo⁶.

Para iniciar a investigação, fizemos contato com o Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, para apresentar a proposta de pesquisa e seus objetivos, a fim de solicitar a autorização do mesmo para a realização da pesquisa na instituição, e posteriormente contatar os sujeitos selecionados para participar da pesquisa. No entanto, para atender às exigências do CEP, foi necessário que obtivéssemos a autorização do Magnífico Reitor da UFU, o qual prontamente nos concedeu a autorização.

O site da instituição apresenta a estrutura organizacional da universidade e a partir de sua análise foi possível compreender o papel desempenhado pela PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, por meio da Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP) e pela PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação, por meio do trabalho da Divisão de Formação Docente (DIFDO) na formação pedagógica dos professores da UFU⁷. Para selecionar os sujeitos da pesquisa, consultamos o site institucional da Universidade Federal de Uberlândia. A partir das informações disponibilizadas no site da UFU selecionamos 5 sujeitos para entrevistarmos.

O critério de seleção dos colaboradores foi a disposição e aceitação em participar da pesquisa. Inicialmente havíamos selecionado cinco sujeitos para participarem da pesquisa, contudo uma das pessoas convidadas não pode colaborar em função de extensa agenda de trabalho no final do 2º semestre do ano letivo de 2019. Desse modo, 4 sujeitos aceitaram participar efetivamente da pesquisa e foram entrevistados.

Um dos sujeitos selecionados participou do processo de constituição da Divisão de Formação Docente (DIFDO), enquanto atuava na Diretoria de Ensino (DIREN) da Pró-Reitoria

⁶ Parecer de aprovação do CEP: nº 3.393.569

⁷ Na página online de cada unidade acadêmica da UFU, conseguimos obter o endereço eletrônico e o telefone institucional dos sujeitos que poderiam participar da pesquisa. Endereços: <http://www.prograd.ufu.br/unidades-organizacionais/divisao-de-formacao-docente>; <http://www.progep.ufu.br/topico/tags/dicap>.

de Graduação entre os anos de 2009 a 2012. O segundo sujeito selecionado também atuou na Diretoria de Ensino, dando continuidade às atividades que conduziram o trabalho inicial da Divisão de Formação Docente entre os anos de 2012 a 2016. O terceiro sujeito selecionado trabalhou na coordenação da DIFDO entre os anos de 2013 e 2014. O quarto e o quinto sujeitos coordenam atualmente as atividades propiciadas pela Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP) e pela Divisão de Formação Docente (DIFDO), respectivamente. No quadro a seguir apresentamos nossos/as colaboradores/as da pesquisa:

Quadro 1 – Apresentação dos colaboradores da pesquisa

Identificação	Formação	Cargo na UFU	Relação de trabalho com a DIFDO e DICAP
L.	Graduação em Geografia e Letras; Mestrado e Doutorado em Geografia.	Técnico em Assuntos Educacionais	Atua na coordenação da Divisão de Capacitação de Pessoal – DICAP.
Margarida	Graduação em Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação.	Professora associada na Faculdade de Educação	Atuou na Diretoria de Ensino da PROGRAD/UFU entre os anos de 2009 até 2012
Violeta	Graduação em Pedagogia; Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação.	Professora associada na Faculdade de Educação	Atuou na Diretoria de Ensino da PROGRAD/UFU entre os anos de 2012 até 2016
Orquídea	Graduação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e Mestranda em Educação.	Pedagoga	Atua na coordenação da Divisão de Formação Docente – DICAP.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

2.2 – Instrumentos de construção dos dados

O instrumento de construção de dados foi realizado por meio da análise documental e de entrevista reflexiva.

O site institucional da Universidade Federal de Uberlândia possibilitou o acesso a uma série de documentos (Regimento Geral da UFU, Plano Anual de Capacitação DICAP, Agenda de Capacitação DICAP, procedimentos DICAP, Relatórios de Gestão da UFU, Anuário, Estrutura Organizacional da UFU, Regimento da PROGRAD, Relatório Geral da UFU, Resoluções) que contribuíram para ampliar para a análise dos dados obtidos. A análise documental mostrou-se como importante meio para se alcançar a compreensão sobre os espaços de formação permanente de docentes da universidade pesquisada, pois segundo Figueiredo (2007), documentos são utilizados como fontes de informação, indicações e/ou esclarecimentos

que trazem conteúdos ricos para elucidar determinadas questões e servir de provas para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.

Documentos podem ser representados por relatórios, projetos, documentos informativos arquivados, dentre outros, e referem-se a todas “as fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação” (SANTOS, 2002a, p. 29). O uso de documentos em uma pesquisa deve ser valorizado, pois nele está contido uma gama de informações que pode ampliar o entendimento acerca dos objetos estudados, em que a compreensão necessita de maior contextualização.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A análise documental permite acrescentar a dimensão temporal à compreensão do social. Cellard (2008), afirma que a análise documental favorece a observação do processo de maturação e/ou evolução dos sujeitos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Flick (2009) afirma que através da utilização da técnica de análise documental, o pesquisador pode partir do contexto da produção do material para compreender as relações de poder que foram estabelecidas nesta conjuntura, a partir da análise de sentido por meio da relação entre espaço e tempo histórico.

Nessa perspectiva, para ampliar a nossa inteligência com nosso objeto de estudo para além das fontes documentais, elegemos a entrevista como uma das técnicas da construção de dados. Consideramos que os sujeitos entrevistados ocupam um lugar no mundo e na história, possuem uma trajetória de vida marcada por concepções que são incorporados ao objeto de pesquisa. Por conseguinte, compreendemos que a entrevista reflexiva é mais apropriada para a investigação, pois nesse tipo de entrevista os significados são construídos a partir da “interação humana, em que estão jogos e percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2002, p. 12). Nesse sentido, ao entrevistarmos os/as docentes selecionados/as e promover uma situação de interação, promovemos uma situação de reflexão, e essa experiência propiciou a elucidação da problemática exposta.

Segundo Minayo (2001), as entrevistas têm o objetivo de construir informações e abordagens pertinentes para um objeto de pesquisa, podendo ser consideradas como “conversas com finalidades”. A autora afirma que a entrevista como uma fonte de informações pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas distintas.

Os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia obter por meio de outras fontes como censos, registros, documentos, estatísticas, dentre outros. Já os dados secundários referem-se a informações diretamente construídas a partir de um diálogo com o sujeito entrevistado, e tratam a reflexão do próprio sujeito sobre a realidade vivenciada por ele.

Dessa forma, uma entrevista fica sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade, e por esse motivo, ao ser analisada pelo pesquisador, a entrevista precisa incorporar o cenário de sua produção, sendo acompanhada por informações do contexto em que o sujeito da pesquisa atua.

Além disso, a entrevista reflexiva oferece a possibilidade de pesquisa qualitativa que contempla a subjetividade na problemática em questão. Szymanski (2002) explica o caráter da entrevista reflexiva:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo e complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado. (SZYMANSKI, 2002, p. 14).

A partir de um planejamento inicial, realizamos um levantamento de questões prévias formuladas, a fim de elaborar um roteiro de entrevista contemplando: i) a realização de uma apresentação mútua a fim de favorecer a abertura de um diálogo inicial, para “quebrar o gelo”, perceber se o possível entrevistado tem disponibilidade para dar informações e criar um clima o mais possível descontraído da conversa, estabelecendo uma relação de cordialidade entre entrevistador e entrevistado; ii) a apresentação da pesquisa, esclarecendo seus propósitos e situando a pesquisa e o seu objeto; iii) a elaboração de questões-chaves que pudessem favorecer intervenções e que possibilitassem ao pesquisador um aprofundamento das informações que considerasse de maior relevância para a investigação (MINAYO, 2001).

As entrevistas foram agendadas com antecedência e registradas com um gravador digital, mediante o consentimento dos interlocutores e do compromisso da pesquisadora em não

divulgar nenhum dado que identifique os/as entrevistados/as⁸.

As entrevistas foram transcritas de forma literal para preservar todo o seu conteúdo, já que o registro “ao pé da letra” é crucial para que se tenha uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada (MINAYO, 2001).

O formulário semiestruturado para conduzir a entrevista foi construído a partir dos objetivos da pesquisa, dos quais decorrem as seguintes categorias de análise: espaço e lugar de formação permanente; formação, identidade, profissão docente e desenvolvimento profissional docente.

As questões semiestruturadas foram elaboradas com o intuito de nos dar um melhor direcionamento para a condução da entrevista. No entanto, o roteiro não foi seguido rigorosamente para permitir que o colaborador tivesse uma maior liberdade para se expressar durante a entrevista⁹. Organizamos no Quadro 2 informações sobre as entrevistas realizadas com os colaboradores:

Quadro 2 – Dados relacionados às entrevistas realizadas

Colaborador	Data da entrevista	Horário da entrevista	Local da Entrevista	Duração da Entrevista
Margarida	13/11/2019	15 horas	UFU	1h13min.
Violeta	10/12/2019	17 horas	UFU	31min.
Orquídea	29/10/2019	10 horas	UFU	1h17min.
L.	12/11/2019	16 horas	UFU/FAU	1h29min.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para construir um texto rico em detalhes, utilizamos a textualização das respostas dos colaboradores nas entrevistas, a partir de um roteiro semiestruturado, transformando-as em narrativa. As respostas das entrevistas transcritas e textualizadas em forma de narrativa nos permitiram compreender o funcionamento, a estrutura e a idealização que fundamentou e ampara o trabalho da Divisão de Capacitação de Pessoal - DICAP e da Divisão de Formação Docente - DIFDO.

⁸ Após a transcrição, o áudio foi deletado, visto que todas as informações foram mantidas em anonimato.

⁹ Convém ressaltar que, após a apresentação da proposta, os sujeitos tiveram o direito de concordar ou não em participar da pesquisa e tiveram a abertura para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Esse registro foi feito por escrito e entregue a cada um dos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – em anexo). Somente com o consentimento dos participantes convidados iniciamos um cronograma de entrevistas, com agendamento prévio. A entrevista com os sujeitos foi realizada no local de trabalho do participante, por considerarem o local mais adequado, com duração média de 31 a 1h29 minutos.

É importante ressaltar que o texto narrativo “como estratégia para produção de dados não é simplesmente recolher materiais biográficos diferentes, mas sim participar das memórias elaboradas para atender às necessidades do pesquisador” (CUNHA, 2014, p. 44). A narrativa, nessa perspectiva, se situa tanto como uma experiência humana, como quanto uma estrutura fundamental das experiências vividas.

Ao textualizar um texto, reorganizamos um discurso, mas não deixamos de obedecer à estrutura do texto obtido por meio da entrevista. Ao desconsiderar as perguntas do roteiro na textualização e organizar apenas as respostas, tornamos o texto mais compreensível e de fácil leitura, externando detalhes e riqueza de narrativa. Dessa maneira, conseguimos reconstruir o trabalho na sua totalidade, sem partes fragmentadas que podem ocasionar uma falsa interpretação ou distorção da realidade (MEIHY, 1996).

Nas narrativas, refletem-se na história, a partir do ponto de vista dos sujeitos, “com variações limitadas, mas que permitem identificar diferentes pontos de vista parciais, contradições e tensões, que possibilitam leituras e interpretações diversas em permanente processo de construção” (CAMPOS, 2001, p. 133).

Reconhecemos nas narrativas a relevância do trabalho realizado no processo de constituição dos espaços formativos na Universidade Federal de Uberlândia, pois elas revelaram a experiência do vivido, do apreendido na trajetória dos sujeitos, permitindo uma identificação mais ampliada dos diferentes sentidos, experiências e significados de suas vivências, possibilitando uma interpretação mais fértil e rica em detalhes. Se entendermos o mundo de forma narrativa, então, faz sentido estudá-lo também dessa maneira. As pessoas vivem suas histórias e ao revelá-las se reafirmam e se modificam, criando novas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Por ter sido produzido a partir de um roteiro semiestruturado através das entrevistas, o texto construído apresenta um caráter mais direto. No entanto, essa condição não impossibilitou que os colaboradores pudessem se expressar com plena liberdade, revelando suas experiências na condução do trabalho na DICAP e na DIFDO.

As narrativas oportunizam a quem narra pensar o passado, buscando perceber o que pensava quando o vivenciou (CUNHA, 2014, p. 39-40). Ao recuperar a experiência já vivenciada, de modo reflexivo e crítico, poderá contribuir com a formação do/a próprio/a colaborador/a ao visitar e (re)pensar sobre suas ações e práticas pretéritas. Ainda segundo a autora:

Nossas narrativas desvelam [...] nossas trajetórias de vida, nossas relações sociais, nossas experiências. Ao recorrermos às narrativas, (re)lembramos o que aconteceu, organizamos nossas experiências em uma sequência lógica de fatos, encontramos explicações para acontecimentos concretos, relacionando-os a sentimentos construídos de maneiras intencionais nas/pelas/com as narrativas. Nós nos constituímos por meio das nossas narrativas (CUNHA, 2014, p. 50).

As narrativas, nesse sentido, foram utilizadas para que pudéssemos compreender e nos situar no contexto da história em que os colaboradores estiveram ou estão inseridos, de modo apreendêssemos, em cada relato, as aproximações, distanciamentos, divergências e possibilidades de identificarmos as contribuições das ações formativas realizadas. Dessa forma, as “narrativas transcendem uma função meramente informativa para adquirirem um status de instrumentos potencializadores de formação e autoconhecimento” (CUNHA, 2014, p. 20).

A partir desses pressupostos, no delineamento da pesquisa, buscamos subsídios para discutir, analisar e compreender o trabalho dos colaboradores na Divisão de Capacitação de Pessoal e na Divisão de Formação Docente.

As respostas dos colaboradores obtidas por intermédio das entrevistas e transformadas em narrativas, nos permitiu ampliar a análise dos dados angariados nos documentos oficiais da UFU, possibilitando apreender, nas entrelinhas dos documentos oficiais da UFU, uma dimensão humana das experiências realizadas nos espaços investigados. Nessa perspectiva, a decisão de trabalhar com depoimentos dos colaboradores que tiveram ou têm envolvimento com as atividades desenvolvidas pela DICAP e pela DIFDO possibilitou-nos verificar fatos e conexões referentes ao trabalho atualmente realizado pelas duas divisões frente à formação pedagógica dos professores universitários da UFU.

Reafirmamos aqui o nosso compromisso e respeito pelos colaboradores da pesquisa, assim como pelas suas memórias, opiniões, relatos, experiências e histórias de vida. Dessa maneira, os nomes contidos nas narrativas são fictícios, resguardando o direito do sigilo de identidade assegurado aos colaboradores por meio de um documento que acompanhou o roteiro de entrevistas.

2.3 – Construção e análise de dados

Para a análise e interpretação dos dados, foram utilizados os princípios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2011) que propõe:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo compreende um método de pesquisa utilizado para descrever, analisar e interpretar as informações obtidas por meio da coleta de dados organizados em um texto. Além disso, a análise de conteúdo é considerada como uma técnica metodológica aplicada em diferentes discursos e formas de comunicação que também busca compreender as características, estruturas e modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens considerados.

De acordo com Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados (inferência e interpretação). A primeira fase, intitulada de pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Na segunda fase, denominada fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação e adotadas os seguintes procedimentos de codificação: classificação e categorização. Após a escolha da codificação, o próximo passo se trata da classificação em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou codificam as que estão presentes nas hipóteses e referenciais que foram propostos inicialmente.

Ainda de acordo com a autora, as categorias devem possuir qualidades como: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade, e por fim, produtividade. Após a elaboração das categorias sínteses, inicia-se a construção de uma definição para cada categoria. Essa definição pode obedecer ao conceito definido no referencial teórico, ou ser fundamentada nas verbalizações relativas aos temas. Ainda de acordo com a autora, as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori. Ou seja, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. A terceira fase do processo de análise de conteúdo é denominada como tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A partir dos resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica dará sentido à interpretação dos dados.

Desse modo, após a transcrição, a textualização e a transformação da entrevista para o texto narrativo, utilizaremos excertos dos relatos dos colaboradores para interpretar os dados com o auxílio das categorias de análise.

2.4 – Construção do objeto e das categorias de análise

O Estado da Questão (EQ) nos ajuda a compreender e a (re)direcionar a pesquisa científica a partir de uma análise bibliográfica por meio da consulta de teses dissertações, artigos científicos, relatórios de pesquisa, dentre outros. Essa busca ajuda o pesquisador a compreender melhor a temática da pesquisa, a identificar os objetivos e o problema de pesquisa. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) afirmam que:

[...] o estado da questão transborda de certo modo os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 5).

Além de contribuir para delimitar o objetivo de pesquisa e a apreender as concepções acerca desse objeto, o estado da questão também pode ajudar na definição das categorias de análise do estudo a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico. De acordo com Cury (1986, p. 26-27), as categorias “[...] oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade”. O autor ainda reforça que as categorias “ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”.

A construção do estado da questão poderá contribuir significativamente para a criação de novas pesquisas, além de permitir encontrar questões que ainda não foram trabalhadas, mas que merecem ser pesquisadas. Após a realização do levantamento bibliográfico, o/a pesquisador/a precisa tomar cuidado para que o estado da questão não vire “um montado de informações” e precisam estar em consonância com o estudo do pesquisador. Para organizar o estudo, o pesquisador pode separar os achados de acordo com o tempo, a localização ou a temática estudada (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004).

Para desenvolver o EQ utilizamos o descritor “lugar de formação” no banco de teses e dissertações da CAPES, na plataforma Scielo e no Google acadêmico. A demarcação temporal estabelecida foi de cinco anos, compreendendo os anos de 2014 a 2018.

No site da CAPES utilizamos o descritor “lugar de formação”, empregando a demarcação temporal de 2014 a 2018. A primeira busca resultou no aparecimento de 74120 teses e dissertações, havendo a necessidade de realizar uma seleção. A filtragem dos dados foi feita com o intuito de selecionar os trabalhos relativos à área da educação.

Após o refinamento da busca, foram selecionados 38 trabalhos, dentre os quais 19 abordavam questões pertinentes ao objeto de estudo. Na sequência realizamos a seleção dos artigos e a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves. Terminada essa etapa, selecionamos os artigos, as dissertações e as teses que apresentaram consonância com o objeto de estudo neste trabalho.

Dentre os principais assuntos tratados nas pesquisas do site da CAPES, destacaram-se: a contextualização sobre a história da universidade; as políticas para a educação superior; as reformas educacionais implementadas para o nível superior de ensino; o processo de expansão das universidades do Brasil; as influências das políticas neoliberais para o ensino superior e a profissionalização docente. No Quadro 3 organizamos informações relativas ao número de teses e dissertações no período de 2014 a 2018.

Quadro 3 – Número de Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Lugar e Formação dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2014 a 2018

Pesquisa	Ano					Total
	2014	2015	2016	2017	2018	
Dissertações	2	2	2	4	2	12
Teses	4	0	2	0	1	7
Total	6	2	4	4	3	19

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em julho de 2019.

Observamos no Quadro 3, no período analisado, uma maior produção de dissertações, com aumento no ano de 2017. As teses, em menor número, tiveram uma produção maior em 2014.

Na sequência, apresentamos no Quadro 4 as teses e dissertações com informações sobre ano, autor e título.

Quadro 4 – Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos descritores Lugar e Formação dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2014 a 2018

Ano de defesa	Autores	Título da dissertação	Título da Tese
2014	TORRES, Alda Roberta	—	A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores
	JÚNIOR, Galvani de Almeida	Paideia Docente: Filosofia, Política e Ética na formação de professores para a Educação Libertadora	—
	GALLEÃO, Antônio Miranda	Aula Universitária: espaço tempo de formação humana	—
	QUEIROZ, Vanderlei da Rosa de Freitas	—	O Mal-Estar e o Bem-Estar na Docência Superior: a dialética entre resiliência e a contestação
	PINTO, Maria José Batista	—	Docência Universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina
	SANTOS, Neide Elisa Portes dos	—	Gestão e Trabalho na universidade: as recentes reformas do Estado e da educação superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG
2015	NOCKETTI, Isabela Wippich Jorge	Desafios da Docência no Ensino Superior: o caso do curso de publicidade e propaganda	—
	MARTINS, Leandro Gonçalves	Análise das influências do SINAES na prática docente universitária	—
2016	VAZ, Jhannes Alberto	De Engenheiro a Professor: A construção da Profissionalidade Docente	—
	DANIEL, Ilma Bicalho Sousa	O Trabalho Docente em Educação a Distância em uma Instituição Pública de Educação Superior	—
	CHOCOLATE, Francisco Antônio Macongo	—	Docência no Ensino Superior no ISCED Cabinda
	PAZ, Suelayne Lima da	—	Políticas para Educação Superior e suas implicações no trabalho, profissão e profissionalização docente em unidades acadêmicas da Universidade Federal de Goiás (UFG)
2017	LIMA, Renata Morais	Experenciar: entre cartas e constituição docente	—

	QUINTANILHA, Clarissa Moura	História de vida e formação docente	—
	CARVALHO, Alexandro Farias de	A Construção da Prática Pedagógica dos Professores do Curso de Ciências Contábeis na Educação a Distância	—
	ABREU, Thiago Pedro de	O Trabalho Docente na Educação a Distância: Professor ou Tutor?	—
2018	MARTINS, José Renato Spina	A (trans)formação do engenheiro-professor: o aprendizado da docência no ensino superior	—
	ANES, Rodrigo Roncato Marques	—	Trabalho Docente na Educação Superior: formação, profissionalização e emancipação do professor
	MOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi	—	A Universidade Federal de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes em julho de 2019.

As palavras-chave mais utilizadas pelos autores nas pesquisas selecionadas pelo site da CAPES foram: universidade; pedagogia universitária; políticas de formação de professores para a educação superior; docência no ensino superior; desenvolvimento profissional docente; formação docente.

A maioria dos estudos analisados na plataforma da CAPES foram pesquisas bibliográficas de abordagem qualitativa, constituídos por análise documental, estudo de caso, pesquisa-ação, grupo focal, observação de campo, pesquisa de campo e tiveram como instrumentos para a construção de dados a utilização de entrevistas e questionários.

A análise dos periódicos na plataforma da Scielo foi realizada por meio do descritor “lugar de formação”. Foram examinados um total de 17 artigos publicados em periódicos científicos (qualis A1 a B2) estudados integralmente para observar, a partir da leitura dos artigos, os temas relacionados com a presente pesquisa. Do total de artigos encontrados na plataforma foram selecionados 8 artigos e desconsiderado o restante, pois nem sempre os artigos faziam referência ao ensino superior.

Os trabalhos encontrados na Scielo trataram principalmente das temáticas: saberes docentes; didática para o ensino superior; profissionalização docente; relação entre ensino e pesquisa; influência do Estado sobre questões pertinentes a educação superior; desprestígio do

ensino; pedagogia universitária; expansão da educação superior no Brasil e a importância do investimento na formação de professores/as para a atuação em nível universitário.

Quadro 5 – Periódicos encontrados na Base de Dados da Scielo com a utilização dos descritores Lugar e Formação dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2014 a 2018.

Ano	Número de artigos	Nome do periódico	Qualis	Título	Palavras-Chave	Autor/a
2014	1	Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	A1	Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?	Formação continuada de professores; Desenvolvimento profissional docente; Instituições aprendentes; Educação e Trabalho	CUNHA, Maria Isabel da
2015	2	Educar em Revista	A1	Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente	Pedagogia Universitária; Formação; Assessoramento Pedagógico	CUNHA, Maria Isabel da
		Educar em Revista	A1	O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia	Pedagogia da Autonomia; prática docente; formação continuada docente	STANO, Rita de Cássia
2016	1	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A1	A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica	Profissão Docente; Formação de Professores; Desenvolvimento do Professor	CERICATO, Itale Luciane
2017	4	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A1	Didática e Docência no Ensino Superior	Didática; Docência; Ensino Superior	CRUZ, Giseli Barreto Cruz
		Cadernos de Pesquisa	A1	Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente	Formação de professores; Formação Profissional; Ensino Superior; Universidades	NÓVOA, António
		Revista da Avaliação da	A1	Qualidade do ensino de	Qualidade do ensino superior;	SOARES, Sandra

		Educação Superior (Campinas)		graduação: concepções de docentes pesquisadores	Docência Universitária; Ensino com pesquisa	Regina; CUNHA, Maria Isabel
		Revista Brasileira de Educação	A1	A Escola Superior de Guerra e a formação de intelectuais no campo da educação superior no Brasil (1964-1988)	Subversão; Controle Social; Educação Superior	MANSAN, Jaime Valim

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na base de dados da Scielo em julho de 2019.

As palavras-chave mais utilizadas pelos autores nos artigos selecionados pelo site da Scielo foram: didática; docência universitária; ensino superior; formação de professores; formação profissional; desenvolvimento profissional. As pesquisas foram predominantemente bibliográficas de abordagem qualitativa, constituídas por pesquisa-ação e tiveram como instrumentos para a construção de dados a utilização de entrevistas e questionários.

No banco de dados do Google Acadêmico encontramos 30 trabalhos, tendo como descritores as palavras “lugar de formação”, foram selecionados 19 artigos por apresentarem questões específicas acerca do ensino superior. O recorte feito nesse site insurgiu a presença dos seguintes temas: formação pedagógica específica para o exercício docência no ensino superior; potencial dos espaços de formação de professores universitários; relação entre o lugar da pedagogia e da didática na formação dos docentes universitários; conceito de formação continuada; saberes docentes; identidade profissional docente; docência universitária; políticas educacionais; internacionalização do ensino superior; produtivismo acadêmico e institucionalização de programas de formação de professores universitários, conforme podemos observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Artigos encontrados no Google Acadêmico com a utilização dos descritores Lugar e Formação dos últimos cinco anos, no período compreendido entre 2014 a 2018

Ano	Número artigos	Nome do periódico	Qualis	Título	Palavras-Chave	Autor
2014	4	Revista capital científico	A4	A formação do secretário executivo que atua como professor universitário	Ensino Superior; Formação Docente; Secretário Executivo	BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SILVA, Joelma Soares da; LOPES, Danielle Mascena

2015	7	Revista Lusófona de Educação	A1	A relevância profissional da formação de professores e enfermeiros no ensino superior: uma análise a partir das identidades dos formadores	Formadores de Professores; Formadores de Enfermeiros; Identidades Profissionais; Contextos de Trabalho; Formação Profissional no Ensino Superior	MARTA, Margarida; LOPES, Amélia; PEREIRA, Fátima; LEITE, Madalena
		Cadernos de Pesquisa	A1	Os desafios para a formação de professores do ensino superior	Parecer nº 977/65; Formação de Professores; Ensino Universitário	BATISTA, Eliane Regina Martins
		Debates em Educação	A2	Formação do Professor Universitário: olhar brasileiro e espanhol	Formação continuada; Ensino Superior; Desafios e Perspectivas	RUARO, Laurete Maria; BEHENS, Marilda Aparecida
	Perspectiva	A2	Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudanças	Professor Universitário; Formação Pedagógica; Prática Pedagógica	JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida	
	Instrumento	B2	Notas sobre espaço, lugar e identidades territoriais em espaços de formação de professores	Lugar; Identidade; Epistemologia; Saberes Escolares; Ensino de Geografia	DIAS, Madalena Trifilio; MIRANDA, Sônia Regina	
	Cedes	A1	A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida	Formação de Professores; Formação Inicial; Formação Continuada; Educação Permanente	CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida	
	Revista de ciências da educação	B1	O professor do ensino superior: uma discussão necessária	Formação docente; Universidade; Reflexão	FERREIRA, Lúcia Gracia Ferreira; BEZERRA, Paloma Oliveira	
	Crítica Educativa	B2	Internacionalização ou transnacionalização da educação	Internacionalização; Transnacionalização; Educação Superior	AZEVEDO, Mário Luiz Neves de	

				superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado		
		Tempo Social	A1	Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior	Formação; Diplomação; Especialização; Universidade; Mercado; Instituição de Ensino Superior	WAIZBORT, Leopoldo
		Revista e-Curriculum	A2	Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo em um curso de direito	Currículo Inovador; Ensino Superior; Formação Docente; Ensino Jurídico	MASETTO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKY -TAVARES, Cristina
2016	4	Educar em Revista	A1	Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior	Docência Universitária; Formação Pedagógica; Saberes Docentes	JUNGES, Kelen dos Santos; BEHENS, Marilda Aparecida
		Cadernos de Pesquisa	A1	Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar	Políticas Públicas em Educação; Políticas da Escola Pública; Conhecimento Escolar; Organismos Internacionais	LIBÂNEO, José Carlos
		Interface	B1	Formar professores universitários: tarefa (im)possível?	Ensino Superior; Docência Universitária; Programas de formação docente	VASCONCELLOS, Maria Morita; SORDI, Mara Regina Lemes
		Conhecimento e diversidade	B1	Ensino Superior: docência e formação continuada	Ensino Superior; Docência; Formação Continuada	RAMIREZ, Vera Lúcia; LINDEMAN N, Júlio César; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos
2017	4	Revista online de Política e Gestão Educacional	A4	O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores	Pedagogia; Didática; Formação docente	ARAÚJO, Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAUJO,

						Wilson Honorato
		Revista Conexão	A4	A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas	Extensão Universitária; Epistemologia; Formação Humana	RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; PONTES, Verônica Maria de Araújo; SILVA, Etevaldo Almeida
		Cadernos de Pesquisa	A1	A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países	Ensino Superior; Formação Integral; Desenvolvimento ; Crescimento Econômico	BERTOLIN, Júlio
		Revista Internacional de Educação Superior	A3	Teoria crítica de currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na formação continuada de professores	Teoria crítica; Currículo em Giroux; Formação Continuada de Professores	AUGUSTI, Rudinei Barichello Augusti

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada no Google Acadêmico em julho de 2019.

Na análise dos artigos do Google Acadêmico, as palavras-chave mais utilizadas pelos autores foram: Formação Docente; Didática; Professor Universitário; Saberes Docentes; Identidade Profissional; Docência Universitária; Políticas.

A maioria dos trabalhos analisados no site eram pesquisas bibliográficas de abordagem qualitativa, constituídos por análise documental e pesquisa-ação. Como instrumentos para a construção de dados, foram utilizados questionários e entrevistas.

Os trabalhos analisados abordam questões pertinentes à Educação Superior. No entanto, pouco tratam sobre a definição de “lugar de formação”. Mediante a análise de todos os trabalhos selecionados, os autores Bolzan e Powaczuk (2017), Dias e Miranda (2015), Martins (2015), Noleto (2018), Nóvoa (2017), Paz (2016), Pinto (2014), Torres (2014), Vasconcellos e Sordi (2016) e Vaz (2016) são os únicos que fazem uma menção explícita à ideia de lugar de formação.

Em sua tese de doutorado, Torres (2014, p. 131) afirma que “a universidade é um espaço e lugar de formação permanente”. Corroborando com esta assertiva, Pinto (2014, p. 80) afirma que “a história da docência universitária está marcada pelo lugar ocupado pela universidade como espaço de produção e distribuição de conhecimento”. Para Paz (2016, p. 42), a

universidade é um "espaço institucional e de enfrentamento científico de questões sociais que precisam estar na agenda das pesquisas acadêmicas".

Alguns autores destacaram nos seus estudos as percepções em torno do significado de espaço e lugar. Para Noletto (2018, p. 21), "o espaço social é o limite tanto da delimitação do lugar ocupado por quem pesquisa, como daquilo que se consegue produzir de pensamento ou conhecimento novo". Dias e Miranda (2015, p. 228) afirmam que o lugar deve ter "significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas". O trabalho dos referidos autores procura analisar os sentimentos e os ideais presentes nos lugares. Dias e Miranda (2015, p. 229) dizem que a nossa postura pode variar de acordo com os lugares que ocupamos, pois esses "carregam em si outras relações que ficam imbricadas naquele ambiente. Essa mudança requer valores previamente percebidos na relação com tal lugar [...]. Dessa forma, a partir do modo como as pessoas organizam o espaço e o lugar, elas lhe atribuem significado e valores".

A partir dessas proposições, entendemos que para compreendermos a relação entre nós e o lugar, é necessário realizarmos observações em torno do espaço no qual estamos inseridos. Não é possível tecer discussões sobre espaço e lugar sem considerar a realidade dos sujeitos que estão lhe ocupando. Dias e Miranda (2015, p. 230) afirmam que "o lugar" mesmo sendo "mal visto" [...] proporciona o surgimento e a manutenção de laços afetivos entre as pessoas e o lugar, justificando a ideia do sentimento de "bairrismo" entre aqueles pertencentes a um determinado grupo ou comunidade".

Para Bolzan e Powaczuk (2017, p. 169) o "desenvolvimento profissional docente precisa estar organizado institucionalmente através da produção de lugares de sentido e significado". Corroborando com os autores supracitados, Nóvoa (2017, p. 1115) afirma que é preciso "edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores". Nessa mesma direção, Nocetti (2015, p. 108) declara que "as IES precisam investir na criação de espaços formativos sistemáticos que favoreçam o desenvolvimento profissional e o aprendizado da docência".

Nóvoa (2017) considera que a formação do docente universitário deve avançar rumo à criação de um "novo lugar institucional", pautado nas várias realidades do exercício da docência. "Os programas de formação institucionalizados podem se constituir num 'lugar' de formação do docente universitário se os espaços a eles destinados adquirirem um significado e um reconhecimento na comunidade universitária" (VASCONCELLOS; SORDI, 2016, p. 406). Esse processo deve envolver não só a criação de espaços/lugares de formação pedagógica, mas também transcender as barreiras do tecnicismo.

Os autores Martins (2015) e Vaz (2016) falam sobre a importância de favorecer a instituição de um espaço voltado para a formação dos docentes universitários. Martins (2015, p. 84) diz que a universidade deve ser um espaço voltado para “a pesquisa, a inovação e a busca do progresso da sociedade”.

Vaz (2016, p. 77) considera que é muito importante que “as IES criem espaços para a formação continuada, incentivando os professores a participarem da formação em ambientes interessantes e prazerosos”.

A análise realizada por meio do Estado da Questão condiz com as discussões realizadas pelo campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e a proposição das políticas institucionais para a formação de docentes universitários. Desse modo, a abordagem metodológica desenvolvida até o momento nos conduziu ao trabalho com as seguintes categorias: lugar das universidades, Pedagogia Universitária e Universidade Federal de Uberlândia. No quadro 7 apresentamos as categorias, os objetivos e as questões formuladas para a entrevista com os colaboradores:

Quadro 7 – Categorias, objetivos e roteiro de entrevista

Categorias de Análise	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço e lugar de formação permanente; - Formação Docente; - Identidade; - Profissão docente; - Desenvolvimento profissional docente.
Objetivo Geral da pesquisa	- Analisar como estão se constituindo os espaços de formação pedagógica dos/as professores da Universidade Federal de Uberlândia/MG.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quais são os espaços destinados para a formação pedagógica de professores/as universitários na UFU a partir da interlocução com os sujeitos que foram e são responsáveis pela constituição destes espaços para compreender sua estrutura e dinâmica funcionamento; - Analisar as possíveis contribuições destes espaços para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as da UFU.
Perguntas do roteiro semiestruturado da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Como se deu a sua participação neste espaço de formação de professores? - Por que você acredita ser importante oferecer um espaço para a formação e desenvolvimento profissional de professores universitários? Quais foram as suas maiores motivações para trabalhar nesse espaço? - Como era/é o funcionamento e a periodicidade das ações desenvolvidas deste espaço de formação? Quais eram/são as referências teórico-práticas mais utilizadas neste espaço? - Quais são/eram as motivações que levam os docentes a procurarem este espaço de formação? Os professores participantes são de quais áreas/departamentos? - Você acredita que os professores universitários necessitam de saberes pedagógicos específicos para dar aula no ensino superior? Por quê?

	<ul style="list-style-type: none"> -Você considera que este espaço de formação é parte de uma política institucional de formação de professores universitários? Por quê? - Qual é o papel deste espaço formativo para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários? -Você considera que este espaço de formação de professores da UFU é suficiente para os professores do ensino superior? Como você avalia o trabalho desta Divisão? - Como é a participação dos professores nas ações formativas promovidas? - Quais são as maiores dificuldades relatadas pelos professores no exercício da docência universitária? - Quais são as contribuições deste espaço formativo na prática dos docentes universitários e quais relações emergem deste espaço? - Como você considera que se dá relação entre ensino, pesquisa e extensão no trabalho docente?
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Ao produzirmos esses elementos, buscamos construir a análise do nosso objeto de estudo em movimento, considerando suas mudanças e contradições históricas. Para isso, foi necessário entender como se deu o processo de constituição do espaço da universidade. As transformações que as universidades sofreram ao longo do tempo nos permitiram compreender o seu papel e a representação social desta instituição.

III – O ESPAÇO DAS UNIVERSIDADES NA HISTÓRIA

A universidade é uma instituição “com quase nove séculos de existência, com presença no continente europeu antes mesmo da maioria dos países existentes hoje” (ALMEIDA, 2011, p. 21).

Tal assertiva evidencia a necessidade de analisarmos a constituição da universidade, sua história, seus aspectos pedagógicos, seus princípios e representações sociais ao longo dos séculos. Chamlian (1996) afirma que:

A longa história da universidade não torna indiferente o sentido atual do termo. No decorrer dos séculos e através de numerosas metamorfoses, elaborou-se uma representação complexa desta instituição, que praticamente se transformou num mito (CHAMLIAN, 1996, p. 2).

Revisitar a história da universidade torna-se vital diante dos inúmeros desafios ainda enfrentados pela instituição na contemporaneidade. O sentido que mistifica a imagem da universidade compromete a sua significação social, ameaça e compromete a qualidade do ensino, sua manutenção, autonomia, produção científica e os inúmeros benefícios propiciados pela universidade ao longo da história. Considerando a necessidade de recuperar a história da universidade, para compreendermos como essa instituição social se constituiu como espaço relevante na produção e disseminação de conhecimentos em âmbito mundial, recorreremos aos aportes teóricos de Campos (2010), Janotti (1992), Le Goff (1989), Manacorda (2010), Ponce (2010), Nunes (1979), Ullmann (1994) e Verger (1990).

A partir das proposições desses autores e autoras, destacamos elementos essenciais para a compreensão da história da universidade, desde sua origem. Esse percurso nos permite uma interlocução com a concepção de universidade ao longo da história e a sua relação com “a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a produção interdisciplinar do conhecimento” (ALMEIDA, 2011, p. 12).

A respeito da gênese das universidades, Campos (2010) tece as seguintes considerações:

No contexto do Renascimento do Século XII são fundadas as primeiras universidades medievais. As universidades surgiram em decorrência do renascimento intelectual iniciado no século XI em torno da Teologia e da Filosofia [...] O conceito de *universitas* designava originalmente a corporação de ofício ou agremiação formada pelas/os professoras/res e alunos de uma determinada cidade. Contudo, como o termo *universitas* – cujo sentido é totalidade – se aplicava a corporações de diferentes tipos, era preciso

especificar o ofício que se pretendia designar. A expressão que passou a ser empregada – *universitas magistrorum et scholarium* – atesta que a universidade medieval era um tipo especial de corporação: uma comunidade de mestres e estudantes envolvidos na elaboração e na transmissão de um bem muito peculiar: o conhecimento. A bula *Parens Scientiarum* de Gregório IX pode ser considerada como a ata de fundação da Universidade medieval (CAMPOS, 2010, p. 85-86).

A origem da universidade tem relação explícita com o clero, o que pode ser observado mesmo antes da sua criação, nas primeiras escolas medievais. De acordo com Ponce (2010), os mosteiros foram as primeiras escolas medievais. Nesse período, o ensino era atribuição da igreja, por meio de duas escolas com diferentes características: a episcopal e a monástica.

A escola episcopal era destinada à preparação dos padres e a escola monástica tinha como tarefa a formação dos monges. O ensino nessas instituições era baseado na compreensão das escrituras. A respeito do mosteiro, Ponce (2010), faz a seguinte consideração:

Desde o século VII, encontramos mosteiros espalhados por todos os países que constituíram o velho Império Romano. Desaparecidas as escolas “pagãs”, a Igreja se apressou em tomar em suas mãos a instrução pública. Mas como a influência cultural dos mosteiros tem sido, propositalmente, muito exagerada, tornemos claro que as escolas monásticas eram de duas categorias: umas, destinadas à instrução dos futuros monges, chamadas “escolas para oblatas”, em que se ministrava a instrução religiosa [...] outras destinadas à “instrução” da plebe, que eram as verdadeiras escolas monásticas (PONCE, 2010, p. 91).

O autor ressalta que as escolas monásticas destinadas para a plebe não tinham a pretensão de ensinar. Os alunos não eram alfabetizados, a única finalidade da escola era de divulgar a doutrina cristã para as massas campesinas com a pretensão de mantê-los doces e conformados.

Manacorda (2010) correlaciona a origem das universidades com a chegada dos primeiros Mestres Livres, os quais atuavam junto às escolas episcopais sob a tutela jurídica da igreja e do império, munidos da *licentiadocendo*, concedida pela *magischola*. Simultaneamente ao surgimento da economia mercantil nas cidades e da sua organização em comunas, os Mestres Livres introduziram um novo modelo de instrução, ensinando fora das escolas episcopais e dos muros da cidade, satisfazendo as exigências culturais das novas classes sociais.

Para Janotti (1992), o contexto social do final do século XII, favoreceu a constituição das primeiras universidades, que contaram com o apoio da Igreja e do Estado. As primeiras universidades fundadas foram: Bolonha, Paris, Oxford e Montpellier. A Universidade de Paris se consagrou no campo da Filosofia e da Teologia; a Universidade de Bolonha se destacou no

campo do direito civil e canônico; Universidade de Oxford na área da Filosofia e A Universidade de Montpellier no campo da Medicina:

Por volta de 1150 são fundadas as primeiras universidades medievais – Bolonha (1088), Paris (1150) e Oxford (1167) – em 1500 já seriam mais de setenta. Criada pelo papado, a Universidade tem características inteiramente eclesiais: as/os professoras/res pertencem todos à Igreja, e as duas grandes Ordens religiosas que a iluminam no século XIII, Franciscanos e Dominicanos, conhecerão aí grandes glórias, com um São Boaventura e um São Tomás de Aquino. Com o apoio da Igreja, as universidades surgiram em decorrência do renascimento intelectual iniciado no século XI em torno da Teologia e da Filosofia (CAMPOS, 2010, p. 85-86).

De acordo com Manacorda (2010), nessa época existiam quatro faculdades típicas, mas não exclusivas das universidades medievais, são elas: artes liberais, medicina, jurisprudência e, mais tarde, a teologia. O autor também destaca outro ensino desenvolvido posteriormente pelas universidades italianas: a *Arsdictandi*, “que ensinava a escrever cartas e atos oficiais, diplomas, privilégios papais etc. E às vezes cartas familiares, do pai ao filho, do sobrinho estudante ao tio tutor” (MANACORDA, 2010, p. 181).

As universidades, na verdade, se constituíam uma espécie de corporação intelectual e possuíam um sentido diferente do atribuído aos nossos dias. De acordo com Ponce (2010):

A palavra universidade – *universitas* – era empregada na Idade Média para designar qualquer assembleia corporativa, fosse ela de sapateiros ou de carpinteiros. Nunca era empregada no sentido absoluto, de modo que a expressão Universidade de Bolonha, por exemplo, era apenas uma abreviação cômoda da expressão Universidade dos Mestres e Estudantes de Bolonha. No início, as universidades não passavam de reuniões livres de homens que se propuseram o cultivo das ciências (PONCE, 2010, p. 100).

Segundo Nunes (1979), a universidade foi uma criação da Idade Média. O autor considera que é preciso ter cuidado com a utilização do termo “universidade”, pois ele só começou a ser usado em latim e ser aplicado às escolas durante o século XIII. No século anterior, esse termo era utilizado para referenciar uma associação ou corporação de ofício. Foi só no século XIII que o termo passou a designar as corporações de mestres e estudantes que se dedicavam ao estudo organizado das artes liberais, do direito, da medicina e da teologia.

A universidade, seus estatutos, sua organização jurídica e seus graus acadêmicos surgiram de forma espontânea na sociedade medieval, e foi uma das suas criações originais. Le Goff (1989), faz a seguinte consideração em relação à organização das universidades:

As origens das corporações universitárias são frequentemente tão obscuras como as de outras corporações de ofício. Organizam-se lentamente mediante conquistas sucessivas, ao acesso dos incidentes que são outras tantas circunstâncias. Os estatutos apenas sancionam tardiamente as conquistas. Não podemos sequer ter certeza de que os que possuímos sejam primeiros, o que nada tem de surpreendente. Nas cidades onde se formam, as universidades, devido ao número e qualidade de seus membros, manifestam um poder que inquieta os outros poderes. É lutando, às vezes contra os poderes eclesiásticos, outras vezes contra os poderes laicos, que elas adquirem sua autonomia (LE GOFF, 1989, p. 60).

O autor supracitado destaca que os poderes da corporação universitária eram baseados em três privilégios essenciais: autonomia jurisdicional (com algumas limitações); o direito de greve e secessão e o monopólio na colação dos graus universitários.

A estrutura da universidade na Idade Média pode ser considerada complexa. Para explicar essa estrutura, é importante destacar que a instituição não tinha prédios próprios e as salas eram mal iluminadas. Em geral, as aulas eram ministradas em refeitórios das igrejas, ao ar livre, ou na casa dos/das próprios/as professores/ras. Os/as professores/as e os/as alunos/as construíam a sua própria biblioteca. Ao analisar a estrutura das universidades, Verger (1990) afirma que:

A gestão material era pouco absorvente, pois as universidades do século XIII não possuíam prédios e quase não tinham rendimentos próprios. As magras finanças das universidades eram administradas pelo reitor e pelos recebedores das nações. Os cursos eram dados em salas alugadas pelos mestres; as assembleias, os debates solenes, os exames, as cerimônias realizavam-se em igrejas ou conventos, sobretudo nos conventos cistercienses e dominicanos. Em Paris, a universidade usava normalmente a Igreja Saint Julien-le-Pauvre, a Igreja dos Mathurins, a grande sala do bispado. Em Bolonha, os Ultramontanos reuniam-se na igreja S. Procolo, os Citramontanos em S. Domênico (VERGER, 1990, p. 51).

Nesse período, a universidade estava em formação. Depois do século XIV, as universidades passaram a ocupar prédios próprios e mais apropriados.

As principais tarefas da administração das universidades eram as de defender os privilégios dos universitários e organizar o ensino. Ponce (2010, p. 102) nos relata sobre os requisitos para ocupar o cargo de reitor na Universidade de Bolonha. De acordo com o autor, o estatuto 1317 estabelecia que o reitor deveria ser “escolástico, erudito, solteiro e usar batina”.

Corroborando com a narrativa anterior, Verger (1990) descreve a figura do reitor da Universidade de Oxford. O reitor (chanceler em Oxford) era a figura principal, teve um mandado breve em que desfrutou de todos os direitos, dentro e fora da instituição. Ele

representava oficialmente a universidade e era assistido por um conselho de delegados das nações que desempenhavam um papel essencial. Além disso, o reitor era o guardião dos estatutos, convocava e presidia as assembleias, gerenciava as finanças e executava as decisões nas assembleias.

Para descrever a organização do ano letivo nas universidades, Nunes (1979) afirma que:

O ano escolar começava na festa da Exaltação da Santa Cruz [...]. Não havia férias [...], mas em compensação havia 79 dias non legibiles em que o professor não dava aula, por ser dia de festa ou por algum outro motivo. Nos dias santos, entretanto, assim como aos domingos, havia sermão, que era um gênero didático. Os sermões de nível teológico elevado eram feitos em latim [...]. Quando morria um professor de qualquer faculdade, suspendiam-se as aulas até passarem os funerais. No primeiro mês escolar havia as “introduções” solenes dos cursos dos bacharéis e os cursos [...]. Não havia aula, também, quando havia procissão geral da universidade e nos dias dos santos padroeiros das nações. Além dessas folgas havia, ainda, as suspensões propositais dos cursos, por ocasião das greves escolares, o que aumentava bastante o número dos feriados apontados pelos estatutos (NUNES, 1979, p. 227).

Já os salários dos/as professores/as eram pagos pelos estudantes ou através dos arrecadamentos da cidade e os/as professores/as “chegavam a empenhar os seus próprios livros para poderem sobreviver” (ULLMANN, 1994, p. 408). No entanto, ocupar a posição de professor universitário nessa época representava um encargo de status, assim como ocorre na contemporaneidade.

A maioria dos estudantes da universidade eram nobres burgueses e filhos de agricultores. A não gratuidade do ensino evidencia as características do público que podia frequentar as universidades. Nesse tocante, Ponce (2010, p. 104) afirma que os estudantes “gozavam todos de boa situação financeira, o suficiente para pagar os seus professores, as pensões em que viviam, custear viagens e pagar as enormes taxas exigidas, de certo modo equivalente às nossas universidades atuais”.

Os estudantes precisavam se vincular a um professor para conseguir ingressar em uma universidade. No entanto, o estudante não precisava se submeter a nenhum exame de ingresso. A cerimônia de iniciação do estudante na instituição era feita da seguinte maneira:

A iniciação do novato é descrita como uma cerimônia de “purgação” destinada a despojar o adolescente de sua rusticidade, até de sua bestialidade primitiva. Zomba-se de seu odor de besta-fera, de seu olhar perdido, de suas longas orelhas, de seus dentes parecendo presas. Extraem-lhe supostos chifres e excrescências. Banham-no e limam-lhe os dentes. Em uma paródia de confissão, ele reconhece enfim enormes vícios. Assim, o futuro intelectual

deixa sua condição original [...] estas são as cerimônias onde o velho fundo primitivo aparece degradado e quase esvaziado de seu conteúdo original, lembrando que o intelectual foi arrancado do clima rural, da civilização agrária, do mundo selvagem da terra (LE GOFF, 1989, p. 69-70).

Essa celebração simbolizava um momento de transição e o aluno saía da condição de um simples camponês, passando a assumir a posição de um futuro intelectual.

Para descrever a metodologia de ensino utilizada nesse contexto, Verger (1990) recorre ao método utilizado na Faculdade de Teologia de Paris. O autor descreve que havia dois tipos de exercícios: a aula e o debate. A aula tinha o objetivo de levar o estudante a conhecer as autoridades, e a partir daí, dominar o conjunto das disciplinas. E o debate era a forma do professor aprofundar mais livremente questões específicas. Essa era a ocasião propícia para o estudante colocar em prática os princípios da dialética, de experimentar a vivacidade do espírito e o seu raciocínio. Havia aulas ordinárias e extraordinárias. As primeiras, chamadas de ordinárias, eram ministradas pelos/as professores/as no início da manhã, que discutiam sobre os livros mais importantes do programa. As segundas, denominadas extraordinárias, eram ministradas por bacharéis no fim da manhã ou da tarde. Quanto ao método de ensino era comum para as duas partes o professor, após fazer uma introdução, fazer a leitura de um texto e os estudantes acompanharem a leitura, registrando as partes mais importantes.

Manacorda (2010) apresenta o depoimento de um professor de direito em Bolonha, para ilustrar o método de ensino adotado pelas universidades. O professor apresenta o programa de seu curso da seguinte maneira:

Quanto ao método de ensino, seguirei o método observado pelos doutores antigos e modernos e particularmente pelo meu mestre. O método é o seguinte: primeiro, dar-vos-ei um resumo de cada título antes de proceder à análise literal do texto; segundo, farei uma exposição a mais clara e explícita possível do teor de cada fragmento incluído no título; terceiro, farei a leitura do texto com o objetivo de emendá-lo; quarto, repetirei brevemente o conteúdo da norma; quinto, esclarecerei as aparentes contradições [...], dentro dos limites da capacidade que a Divina Providência me concederá. Se alguma lei merecer, em virtude de sua importância e dificuldade, uma repetição, essa repetição será feita à noite. As disputationes realizar-se-ão pelo menos duas vezes por ano: uma vez antes do Natal e uma vez antes da Páscoa, se estais de acordo” (MANACORDA, 2010, p. 190).

A apresentação do programa de curso pelo professor revela uma postura autoritária, tradicional e dominante, evidencia também a interferência e o poder da igreja sobre o ensino. A análise da exposição do professor explicita a adoção de um método de ensino tradicional e

conservador na universidade, característica ainda observada atualmente. Quanto à indicação das temáticas trabalhadas, Campos (2010), revela que:

A determinação dos saberes autorizados a serem ensinados nas universidades estava articulada com os interesses das autoridades eclesiásticas e políticas constituídas. O controle sobre as obras e autores a serem explicados era um mecanismo utilizado pelos referidos poderes para imprimirem o seu domínio sobre as verdades a serem pregadas – os saberes somente eram considerados legítimos e verdadeiros se a fonte ou se a visão fosse de inspiração divina. Aqueles que eram inspirados detinham o poder, o conhecimento e, conseqüentemente, era iluminado por ele. Portanto, a fonte de conhecimento era divina e para ser inspirado por esse conhecimento era necessário observar a hierarquia clerical (CAMPOS, 2010, p. 87).

As metodologias utilizadas pelas faculdades de Paris e Bolonha eram baseadas na leitura e interpretações, por meio de comentários e debates. Durante a idade média, os mestres e estudantes tinham a obrigação de obedecer aos ditames impostos pela Igreja, portanto, não havia liberdade para escolher os conteúdos que seriam ensinados. O direito à autonomia foi uma das principais lutas dos mestres da Europa Medieval (TORRES, 2014).

A influência religiosa presente nas aulas torna-se ainda mais notável no discurso de um professor ao concluir o curso: “Senhores[...], já iniciamos, percorremos e acabamos este livro. Agradecemos, portanto, a Deus, à sua Virgem Mãe e a todos os Santos. É costume antigo nesta cidade de, ao término do curso, cantar missa em honra do Espírito Santo” (MANACORDA, 2010, p. 190). Os modelos de avaliação de aprendizagem utilizados pelas universidades medievais também são destaques que merecem observação.

Manacorda (2010) afirma que os modelos de avaliação de aprendizagem daquele período são semelhantes aos aplicados atualmente, os exames eram como interrogatórios e deveriam ser respondidos de acordo com o verbo do seu mestre.

Os exames e graus eram rigorosos e regulados pela própria universidade. Eram, em geral, divididos em duas etapas, o exame convencional e o público, no qual o aluno representava “pela primeira vez o papel de mestre numa disputa universitária” (CAMPOS, 2010, p. 100).

Para a concessão da *licentiadocendi*, o estudante ministrava uma lição e, em seguida, respondia questões diante do júri que era constituído por mestres. Caso aprovado, o estudante era apresentado para o chanceler que lhe conferia a licença para que ele pudesse lecionar. Para obter o grau de doutor, o estudante deveria ser aprovado com brilhantismo diante debate com bacharéis. “Aprovado, recebia as insígnias de sua função: um anel de ouro, um gorro simbólico etc.” Após a aprovação no exame, o aluno participava de uma comemoração coletiva que

marcava a sua entrada na universidade, selava a sua incorporação a universidade, similar às atuais calouradas (CAMPOS, 2010, p. 100).

O exame para o grau de doutor tinha a duração de uma semana e a cerimônia para celebração da aprovação era organizada da seguinte forma:

A cerimônia final da aprovação – o conventário – [...] exigia muitos gastos. O diplomado devia dar vários presentes ao promotor (correspondente ao nosso orientador de tese), aos doutores que integravam a sua banca examinadora e ao doutor que havia pronunciado o sermão de encerramento. E, se isso acontecia por ocasião da formatura, o mesmo acontecia quando do ingresso na universidade. Os próprios estudantes exigiam que o “calouro” patrocinasse um lauto festim como parte do trote a que submetiam (PONCE, 2010, p. 104).

No início do século XIII, as universidades são consolidadas e difundidas, no final da Idade Média já existiam aproximadamente oitenta universidades na Europa ocidental. O surgimento das universidades na Europa possibilitou a disseminação do pensamento crítico. Esse modelo de universidade prevaleceu até o Renascimento.

O Renascimento foi um período marcado pela superação das imposições da Igreja, pela ressignificação e ampliação da ciência por meio das universidades e por grandes descobertas geográficas. No século XVII, a ciência se fortaleceu ainda mais, a origem do universo e a terra como o seu centro passam a ser questionadas. O avanço da ciência nesse período causa uma grande resistência, dando forma à Inquisição, arquitetada desde a Idade Média pela Igreja Católica para combater a heresia.

Foi nesse cenário que começou a ocorrer o fenômeno da explosão informacional, sobretudo após a invenção da imprensa por Gutenberg [...] Ao lado da revolução desencadeada pela imprensa sobre o registro e a disseminação da informação, consolidavam-se as universidades europeias, em especial aquelas que haviam surgido depois da Idade Média. Entretanto, a cultura medieval entrou em decadência e junto a ela todo o seu legado sobre o conhecimento e como pensar a Universidade. Ao longo da história, essas universidades foram responsáveis por grande parte do conhecimento produzido no mundo, inclusive no Brasil. A Universidade medieval emergiu da exigência de vida em comum daqueles que, como mestres e aprendizes, dedicavam-se às ciências e à vida intelectual. Na origem da universidade estava a transição da humanidade de uma etapa para a outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da Idade Média para a Renascença (CAMPOS, 2010, p. 105).

A Revolução Inglesa, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial abrem o caminho para o surgimento das universidades modernas e:

O desprestígio da universidade tradicional provocou a extensão do modelo napoleônico a outros países da Europa. A partir do século XVIII, também por influência do Iluminismo, todo o sistema universitário medieval seria desacreditado. Nesse período dois dilemas da Universidade se destacaram: “a quem se destina a formação superior e quais as suas finalidades - formação erudita ou profissional? Formar a burguesia ou formar um grupo de pensadores e profissionais, sem distinções econômicas onde o mérito é que deve ser levado em consideração na ocupação dos cargos públicos? [...] Mergulhadas em um poço de críticas e sucateamento de suas funções, as Universidades passam entre os séculos XVII e XIX por vários processos de renovação, baseados em quatro momentos que possibilitou-lhes repensar a sua função social: (i) persistência às características herdadas da época medieval e do início da época moderna, (ii) surgimento de modelos divergentes e modernizados de organização universitária na Alemanha e na França, (iii) elitismo de alunos e professores e (iv) função profissional do educação superior (CAMPOS, 2010, p.104 e 107).

Essa breve análise dos modelos, organizações, finalidades e funcionamento das primeiras universidades ao longo da história ensejou destacar os elementos fulcrais para compreendermos o seu papel social.

A reflexão sobre os acontecimentos históricos nos permitiu depreender que a universidade se constituiu como um espaço amalgamando às relações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais. Além do mais, é importante destacar que as relações estabelecidas nas universidades foram e são marcadas por intensas disputas de poder que se perpetuam até os nossos dias, podendo alterar significativamente a configuração, os princípios, a função social desta instituição e o trabalho dos docentes universitários.

3.1 – O fenômeno da expansão das universidades brasileiras

Desde a reforma universitária de 1968 (Lei n. 5.540), de acordo com Campos (2010, p. 142), o aumento do número de instituições de educação superior no Brasil tem sido expressivo, principalmente, das particulares. Quase trinta anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de 1996, teve início outro pico de expansão, prevalecendo ainda as IES da rede particular. Somente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, durante os seus dois mandatos (2003-2011), e com governo de Dilma Rousseff, de 2011 a 2014, houve significativo aumento das universidades públicas, especialmente as Instituições Federais de Educação superior.

O programa de governo do presidente Lula para a área educacional intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, tinha a proposta de levar a educação pública para todas as regiões do Brasil e tinha como ponto principal a inclusão social e a diminuição da pobreza por

meio da educação. A proposta de governo para a área educacional do governo Lula envolvia todos os níveis de ensino, mas suas iniciativas para a educação superior ganharam destaque.

O processo de expansão das universidades federais começou com a criação de novas universidades que foram instaladas, em sua maioria, no interior do país, impactando a economia local, regional e nacional. Essas novas universidades assumiram uma configuração de instituições multicampos (FERREIRA, 2015).

No governo Lula, a CAPES também iniciou uma discussão para elaboração do Plano Nacional da Pós-Graduação para os anos de 2005 a 2010.

Em 2005, foi implementado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), a partir da lei nº 11.096, que instituiu a concessão de bolsas de estudo para estudantes que ingressassem nas instituições privadas. As instituições interessadas em conceder suas vagas ociosas para a concessão das bolsas teriam suas contribuições tributárias suspensas. O PROUNI concedia bolsas integrais para os jovens de renda familiar per capita não superior a 1,5 salário mínimo, e bolsas parciais, de 50%, para estudantes que não excedessem três salários mínimos por membro da família.

As instituições que aderiram ao PROUNI também tiveram direito de acesso aos recursos do FIES e todos os estudantes que conseguiram as bolsas de 50% poderiam ter o valor restante custeado pelo FIES. Dados do Ministério da Educação (MEC) apontam que desde a sua criação até o segundo semestre do ano de 2018, o PROUNI atendeu mais de 2,47 milhões de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais.

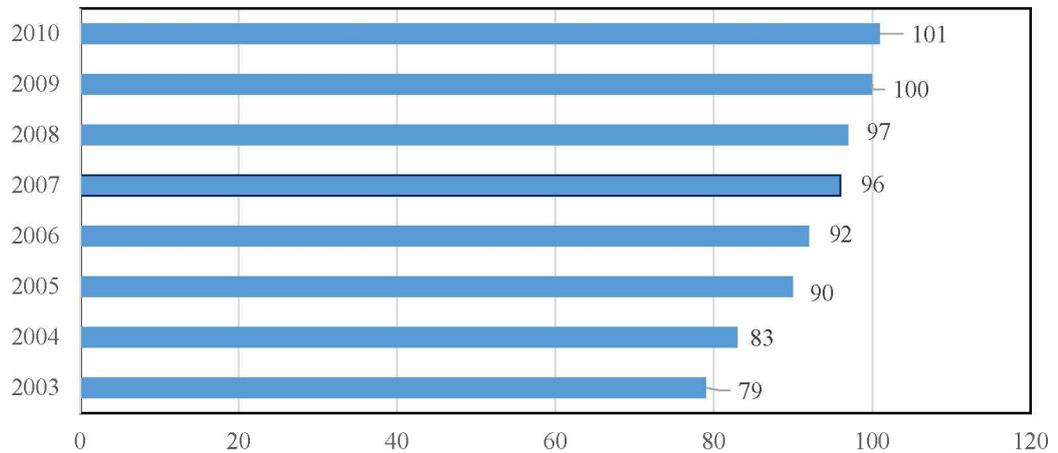
No ano de 2007, o então Ministro da Educação Fernando Haddad lançou o Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

O REUNI foi implementado com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior, criando cursos, novas universidades e novos campi, retomando o projeto de expansão nessa modalidade de ensino.

De acordo com o parágrafo 1º do decreto, o REUNI teve “como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2014).

Na sequência, apresentamos no Gráfico 1, informações sobre o aumento no número de Universidades Públicas durante os oito anos do governo Lula:

Gráfico 1 – Evolução do número de Universidades Públicas (2003 – 2010)



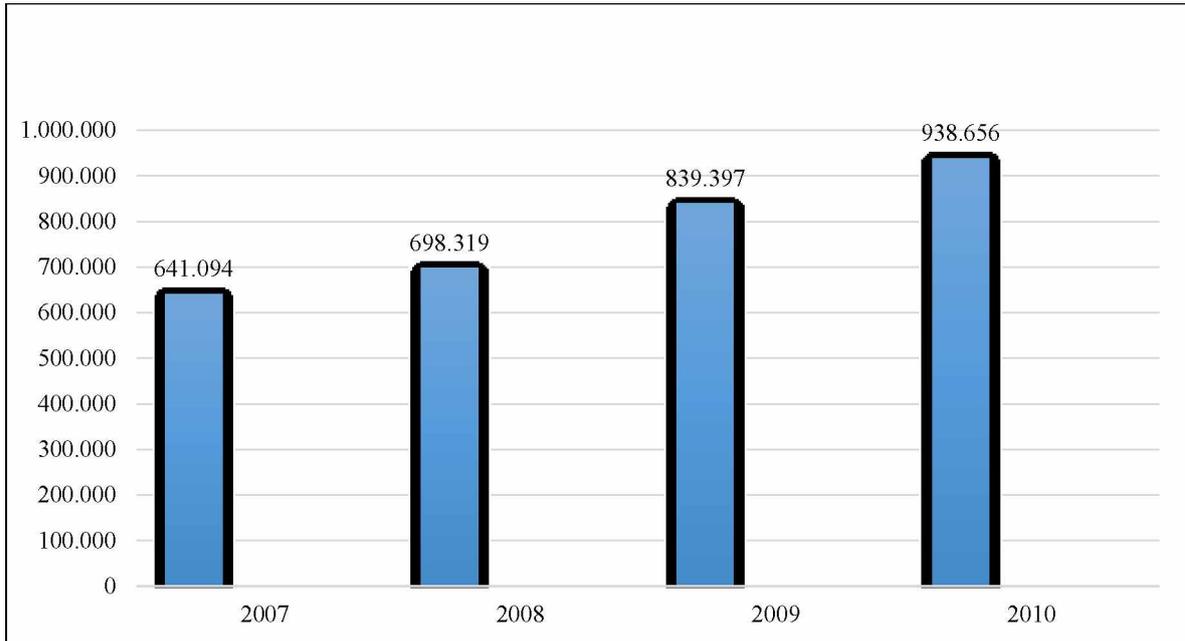
Fonte: INEP, 2011.

A partir das informações contidas no Gráfico 1, podemos analisar que a evolução do número de universidades públicas brasileiras alterou substancialmente o funcionamento das Instituições de Educação Superior no Brasil e essa mudança demandou novas questões concernentes à gestão institucional, à formação docente e às políticas de ingresso e permanência dos novos estudantes que precisam ser repensadas para esse novo contexto. A esse respeito Campos (2017) contribui para identificarmos que o processo de expansão das universidades brasileira ocasionou:

[...] o aumento do número de vagas para ingresso de estudantes, uma diversidade cultural decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Outras mudanças são perceptíveis sobre o próprio processo organizacional das instituições de ensino superior, quanto ao seu papel de inclusão social e exigência de garantir não só o acesso, como também a permanência dos estudantes das camadas populares, bem como quanto ao controle social dos padrões de qualidade, dentre outras mudanças, as quais têm produzido inquietude sobre o trabalho desenvolvido nas universidades. (CAMPOS, 2017, p. 41).

O aumento do número de IES provocou também o aumento significativo no número de matrículas, principalmente nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, nas modalidades presencial e a distância, a partir da implementação do programa REUNI. No Gráfico 2, reunimos informações sobre o aumento de matrículas nas IFES.

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas nas IFES (presencial e a distância)



Fonte: INEP, 2011.

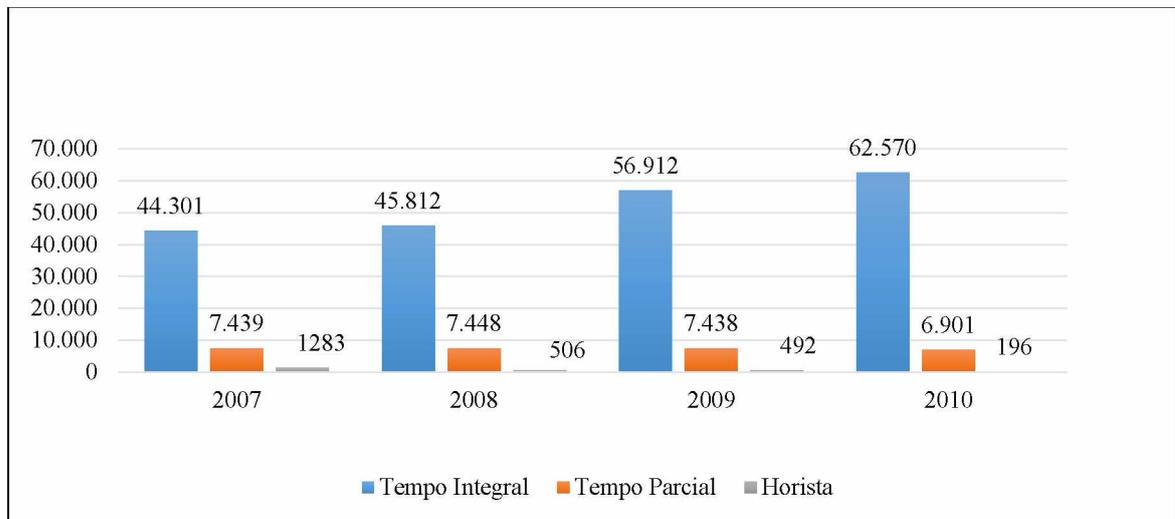
A evolução no número de matrículas nas instituições federais de Educação Superior e o seu processo de expansão desafiam as universidades a lidar com questões pouco pensadas até então. A universidade passa a ser ocupada por jovens das classes populares e por adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a instituição até então.

Esse novo contexto traz consigo grande diversidade de perfil dos estudantes, novas demandas, tensões e desafios que incitam as universidades a repensarem sua dinâmica de funcionamento, as políticas de permanência desses novos estudantes e a formação dos/as docentes universitários.

Além disso, com o fenômeno da expansão, as universidades passaram a receber professores/as muito novos/as e inexperientes, que dispunham de grande conhecimento teórico, mas tinham carência de formação e saberes específicos para o exercício da profissão na educação superior, provocando grande inquietação a respeito dos conhecimentos "pedagógicos e epistemológicos" característicos do trabalho docente (CAMPOS, 2017).

No Gráfico 3, apresentamos informações sobre a Evolução no número de Funções Docentes em Exercício nas Instituições Federais de Ensino Superior no governo Lula por Regime de Trabalho, a partir da implementação do REUNI.

Gráfico 3 – Evolução do número de funções docentes em exercício nas IES por regime de trabalho após REUNI



Fonte: INEP, 2011.

Os índices apresentados no Gráfico 3 nos permitem deduzir que houve significativo aumento do número de docentes que trabalham em regime de tempo integral. O número de docentes que trabalham em regime parcial permaneceu estável e o número de docentes que trabalha em tempo parcial diminuiu consideravelmente. Chauí (2003, p. 14) afirma que para além do aumento no número de docentes que trabalham em regime integral, também é preciso “garantir condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral de dedicação à docência e à pesquisa, de maneira que ele tenha condições materiais de realizar permanentemente seu processo de formação”.

A exemplo de outros países, no ano de 2010, o Brasil iniciou um processo de internacionalização da Educação Superior, por meio da inauguração da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

A UNILA foi criada por meio da Lei nº 12.189 de 12 de janeiro de 2010, em Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, tendo como proposta a integração regional por meio do ensino dos países da América Latina e Caribe. A UNILAB foi criada por meio da Lei nº 12.289 de 20 de julho de 2010, na cidade de Redenção, no Estado do Ceará. A UNILAB foi instalada em 25 de maio de 2011, já no durante o governo Dilma, com a proposição de integração entre os países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

No âmbito educacional, o governo passou a investir nas duas esferas de ensino, público e privada. Além disso, o governo Lula trouxe grandes impactos na educação superior do Brasil

pela democratização do acesso ao ensino e pelo investimento em políticas de inclusão e de apoio e assistência às minorias.

Após cumprir dois mandatos consecutivos, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva deixou o cargo que foi ocupado pela primeira mulher eleita Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, a qual governou o país de 2011 a 2014, foi reeleita, mas não concluiu o seu mandato devido a um processo de impeachment que interrompeu sua gestão no ano de 2016.

O governo de Dilma Rousseff tinha como proposta dar continuidade ao trabalho que já estava sendo realizado pelo Presidente Lula. No âmbito educacional, Dilma Rousseff se comprometeu a continuar investindo na educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

O programa REUNI, instituído pelo decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, foi completamente concretizado no governo Dilma.

O governo Dilma também favoreceu a ampliação para um processo de internacionalização a partir da implantação do programa Ciências Sem Fronteiras, criado no dia 26 de julho de 2011.

Para garantir o bom desempenho do programa Ciências sem Fronteiras, o governo lançou, em 2012, o Programa Idioma sem Fronteiras (ISF), cujo objetivo inicial foi oferecer cursos de outros idiomas para alunos de instituições públicas.

No governo Dilma, o Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) foi reelaborado para os anos de 2011 a 2020, com a proposta de dar continuidade ao crescimento assentado na qualidade e incorporando novas ações e políticas nacionais.

O cenário de expansão gerou um aumento significativo de vagas para docentes na educação superior, expondo as fragilidades nos processos de formação dos/as docentes universitários/as. Desse modo, ressaltamos a importância do investimento na sistematização de políticas institucionais voltadas para formação e desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as pois o trabalho docente “é uma ação social em permanente redefinição e que enfrenta desafios crescentes” (ALMEIDA, 2012, p. 170).

A expansão da educação superior, a mudança de perfil dos estudantes e as novas demandas provocaram uma série de desafios para o trabalho dos docentes universitários, indicando eminentes exigências para exercício da docência nesse nível de ensino. Essa conjuntura obriga os docentes universitários a repensarem a dinâmica do seu trabalho e a sua formação profissional com vistas no seu desenvolvimento profissional.

3.2 – Desafios da Universidade Brasileira na Contemporaneidade: O fenômeno da Globalização e a Internacionalização do ensino

As universidades do Brasil surgiram tardiamente, os primeiros cursos superiores tiveram início no século XX. A história da educação no Brasil evidencia que a gênese da universidade está diretamente correlacionada ao interesse desenvolvimentista da sociedade sendo, por conseguinte, um instrumento de poder.

A universidade brasileira foi constituída e adaptada de acordo com as mudanças sociais vigentes, resultando por vezes na alteração da sua imagem e das suas prerrogativas, reafirmando o papel vital dessa instituição para o desenvolvimento de uma nação. A universidade pode se evidenciar tanto por “desempenhar o papel de instrumento da consolidação da ordem social vigente, como, em certas circunstâncias, afortunar, atuar na qualidade de órgão transformador desta mesma ordem” (RIBEIRO, 1978, p. 173).

Mediante o avanço histórico da universidade, observamos igualmente um inegável avanço da ciência e da tecnologia. No entanto, o cenário atual deixa claro a prevalência de objetivos econômicos e de acúmulo de capital, em detrimento da qualidade da educação, da garantia da autonomia e do investimento na produção científica das universidades públicas do Brasil.

O processo de expansão das universidades brasileiras desencadeou uma série de acordos do governo brasileiro com órgãos internacionais. Conforme Trindade (1999), a relação mediada pela universidade, o desenvolvimento científico e os financiamentos governamentais ameaçam a autonomia universitária, submetem as instituições de Educação Superior a forças neoliberais e da mercantilização. Além disto, ao se submeter aos princípios e lógicas do mercado, as universidades se transformam em veículos transmissores de ideologias do mercado capitalista. As reformas neoliberais presentes no campo educacional, sobretudo na Educação Superior, intensificam o processo de mercantilização da educação e da redução do poder do Estado, viabilizando a interferência direta do setor privado nos espaços públicos.

Diante das inovações trazidas pela modernidade, as universidades foram tecendo a sua influência sobre as condições sociais, políticas e econômicas do país. Cotidianamente descortinam-se novos discursos a fim de instigar o desprestígio, a desmoralização e a desconfiança em relação à qualidade das IES públicas, com o intuito de justificar a retração do investimento em ciência e tecnologia para essas instituições.

As universidades públicas estão perdendo espaço diante do investimento voltado para os setores empresariais que estão sendo supervalorizados. A educação está sendo entendida

como uma mera mercadoria que exige pagamento. Os cortes de verbas destinadas à Educação Superior deixam as universidades em posição de reféns. Para conseguir manter os padrões de qualidade, os recursos e seu funcionamento, as universidades precisam se submeter a uma intensificação do trabalho docente por meio da produção científica em larga escala. A produção acadêmica passa a ser medida quantitativamente, deixando de lado a análise dos aspectos qualitativos da produção intelectual.

Frente ao exposto, consideramos imprescindível analisar os desafios posto a Universidade Brasileira diante do evento da globalização e da internacionalização do ensino. A globalização é um fenômeno mundial que tem se intensificado nas últimas décadas. As transformações oriundas desse processo apontam para a necessidade de análise desse acontecimento, visando compreender seus desdobramentos, impactos e transformações mundiais, principalmente no âmbito educacional. Para Moreira (2005), estamos vivendo uma revolução, resultado da centralidade da cultura nas mudanças que se operam na economia, na política, no mundo do trabalho e nas relações sociais, quanto na formação das identidades pessoais e coletivas.

Ao invés de promover uma integração política e social entre os países do mundo, a globalização tem intensificado um processo de disputa que provoca mais desigualdades entre os povos de todo o mundo. Segundo Santos (2002b, p. 43-44), a inocuidade do processo de globalização tem a ver com a perda de centralidade do Estado-nação como “unidade privilegiada de iniciativa econômica, social e política”, situação a que não é alheia a tendência cada vez maior de estabelecer “acordos políticos interestatais”, provocando a emergência de uma “nova divisão internacional do trabalho”, o aumento das transações econômicas transnacionais e a constante pressão internacional no sentido da unificação e da normalização.

O processo de globalização acabou fomentando dois processos distintos. Promoveu grande evolução tecnológica e permitiu maior interação entre as nações, mas também evidenciou as fragilidades de determinados povos. Desse modo, os referenciais educativos comuns propostos pela globalização podem estabelecer novas crises ao expor as distâncias culturais e as diversas fragilidades dos países. Santos (2002b, p. 55) afirma que essa preocupação é legítima ao considerarmos que se intensificaram os contatos e aprofundaram as interdependências transfronteiriças, criando, segundo o autor, condições para “o exercício da tolerância, do ecumenismo, da solidariedade e do cosmopolismo”, se geraram “novas formas e manifestações de intolerância, chauvinismo, de racismo, de xenofobia e, em última instância, de imperialismo” (SANTOS, 2002b, p. 55).

No âmbito educacional, a globalização também provocou uma reconfiguração das políticas educacionais, visando acompanhar as mudanças que têm ocorrido, conforme pontua Antunes (2006, p 86), tanto com a “constituição do mercado interno de serviços da União Europeia (UE) e o desenvolvimento do Acordo Geral de Comércio de Serviços”, quanto com os “princípios e regras da Nova Gestão Pública”, elementos estes de índole essencialmente neoliberal.

De acordo com Chauí (1999), estamos diante de uma inversão em torno da concepção da educação enquanto direito público e gratuito. Enquanto a oferta de serviços educacionais no âmbito privado está em crescente expansão, o acesso a uma educação pública de qualidade está sendo reduzida. Observamos a consolidação da chamada “universidade operacional”, que promove a formação dos profissionais da educação diante da demanda imposta pelo mercado, que se preocupa com aspectos quantitativos com ênfase na gestão, previsão, controle e desempenho das instituições. Esse processo mercadológico resulta na desvalorização e precarização do trabalho docente, aceleração da produção do conhecimento científico, adoecimento e grandes dificuldades e limitações para garantir a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão. Chauí (1999) ressalta que “universidade operacional” caminha para um distanciamento da formação superior comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos.

Os termos educação e crise, segundo Tedesco (2000), têm sido associados com frequência. Para o autor, “crise” é resultado de um processo de instabilidades e incertezas que afeta a sociedade e não é imune aos dilemas e tensões provocados pela alteração da relação entre o Estado e a sociedade, provocando reflexos na organização e no funcionamento das instituições educativas, em particular, da Educação Superior. As diversas reformas curriculares anunciadas para atender as novas demandas acabam constituindo recursos e procedimentos que visam controlar e regular o trabalho dos/as docentes no contexto universitário, comprometendo o trabalho dos/as professores/as diante da ideia de eficácia e eficiência.

Nesse contexto, Contreras (1999) apresenta um dos maiores paradoxos das atuais políticas de reforma, representados por meio do esforço pelo controle da educação por parte do Estado e o seu abandono ao mercado. A desvalorização da democratização do ensino no âmbito da globalização em prol da ênfase de um discurso acerca da meritocracia tem provocado mudanças na universidade, transformando-a em uma instituição competitiva no âmbito acadêmico e empresarial, com ênfase nos interesses do mercado.

O cenário atual das Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil é complexo e exige atenção. É premente uma análise atenta e vigorosa a respeito dos desafios e expectativas

procedentes. A análise do percurso histórico das universidades corrobora com uma percepção pormenorizada acerca dos problemas e dos desafios vindouros.

A educação enquanto direito social está sendo ameaçada e transformada. A partir da submissão ao serviço privado, a universidade pública se depara com implicações que fragilizam a formação dos/as docentes que, para atenderem as exigências do mercado, passam a exercer um papel operacional e produtivista. A universidade é uma instância fundamental para a prosperidade de uma nação preocupada em garantir aos seus cidadãos direitos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e transformadora. Por conseguinte, o investimento na economia de um país carente em educação, ciência e tecnologia não faz sentido, não promove desenvolvimento e transformação social.

Mediante as transformações da Educação Superior na contemporaneidade, é imprescindível discutir o caso da Comunidade Europeia, pois suas decisões comprometem e restringem as decisões políticas dos países que estão sob o seu domínio.

A globalização tem impactado a Educação Superior sob vários aspectos e, na Europa, essa fase foi mediada pela implementação do Processo de Bolonha. Já na América latina, o período vem sendo marcado pela mercantilização da universidade pública e da comoditização das IES privadas, fomentadas pela política neoliberal em evolução (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; ROBERTSON, 2009).

As mudanças na dinâmica de funcionamento das universidades observadas na Europa pelo Processo de Bolonha e na América do Norte pelos Estados Unidos “respondem deliberadamente a desafios sociais e económicos, perante os quais a educação, em geral, e o currículo, em particular, são chamados a desempenhar um papel central” (PACHECO; VIEIRA, 2006, p. 87).

Esse novo contexto pode resultar na legitimação de um conhecimento internacional que represente e considere mais os interesses de setores de grupos dominantes, provocando grande transformações na educação superior, sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

3.3 – Novos modelos para a Educação Superior: processo de Bolonha e modelo norte-americano

Para iniciar uma análise sobre o Processo de Bolonha, é necessário fazer uma reflexão sobre o contexto da União Europeia, pois essa proposta surge como uma resposta às transformações da Educação Superior europeia e a perda de sua hegemonia no continente nos

últimos séculos, no que se refere à atratividade e superioridade das Instituições de Educação Superior europeias em relação ao restante do mundo. Conforme Dias Sobrinho (2009, p. 132): “A criação e a construção da União Europeia resultam da globalização. [...] a constituição desse bloco é uma resposta ao temor de que a Europa possa vir a ser colonizada pelos Estados Unidos e pelos países da região do Pacífico asiático”.

O tratado busca resolver os problemas europeus, principalmente em relação à empregabilidade dos jovens graduados, a expansão das universidades e ao crescimento da oferta de universidades estrangeiras que começaram a oferecer os seus serviços em terras estrangeiras (STALLIVIERI, 2004).

O Processo de Bolonha “apela à urgência de enfrentar as exigências da competitividade internacional do sistema da educação superior” e a Comissão Europeia não faz segredo da assumida “rivalidade euro-americana” no que à educação superior e à “economia do conhecimento” se refere (PORTUGAL, 2004).

No dia 25 de maio do ano de 1998, os ministros da educação da Alemanha, França, Inglaterra e Itália se reuniram na cidade de Paris e assinaram uma declaração intitulada “Declaração de Sorbonne”. A declaração já preconizava a construção de um “espaço europeu de educação superior” (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998).

No ano seguinte, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha, onde assumiram como objetivo estabelecer, até o ano de 2010, um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. De acordo com Stallivieri (2004):

A declaração, discutida, pelos Ministros de Educação europeus de 29 países, foi assinada em 19 de junho de 1999 e surge na sequência das discussões provocadas pela Declaração de Sorbonne, assinada um ano antes, em maio de 1998. Ela representa um compromisso livremente assumido por todos os países signatários de analisar uma reformulação de seus sistemas de educação superior, a fim de criar um sistema convergente na Europa. (STALLIVIERI, 2004, p. 38).

Dentre os princípios destacados no Processo de Bolonha, observamos a adoção do sistema de graus, de ciclos de estudos, de créditos, programas de mobilidade, de cooperação na avaliação e dimensão europeia. Entretanto, autores como Antunes (2006), Azevedo, Lima e Catani (2007), Cortesão e Stoer (2002), Lima (2007), Sguissard (2001; 2004) e Siqueira (2004) têm analisado que as mudanças propostas pelo Processo de Bolonha não têm sido palatáveis. Segundo os autores, estudantes europeus vêm afirmando que as suas condições não têm melhorado, que os entraves de ordem financeira e de mobilidade permanece, a participação dos

estudantes em processos avaliativos continua frágil e no que tange ao acesso ao segundo e terceiro ciclos (mestrado e doutorado) enfrentam dificuldades em certos países.

Azevedo, Lima e Catani (2007, p. 45) afirma que em Portugal “a diminuição em termos reais do financiamento da Educação Superior não poderá deixar de constituir fator de preocupação, [...] as reformas de fundo a implementar, que deverão passar por uma reorganização pedagógica profunda, exigem um esforço e investimento inicial muito significativo”.

De acordo com Amaral (2005), a troca do termo “emprego” pelo termo “empregabilidade” e o princípio de uma formação de curta duração no primeiro ciclo com ênfase no mercado de trabalho já prenunciam mudanças políticas no âmbito trabalhista, tencionando relações para promover competitividade europeia e diminuição de encargos públicos para a educação superior.

O Processo de Bolonha adota um modelo educacional que concebe a educação como um produto de mercado, alterando a conceituação dos termos “qualidade X equidade”, estabelecendo critérios de eficiência, de produtividade, de flexibilização e descentralização, que “começam a fazer parte do nosso imaginário social, com aparato de verdade absoluta” (VIDAL, 2006, p.41).

Ampliando essa discussão, Lima, Azevedo e Catani (2008) ressaltam que:

Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, [...] venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil com a correspondente criação de mercados externos e internos. Em qualquer dos casos, as universidades e outras escolas superiores não só não lideram o processo de integração no sistema europeu, como nem sequer foram auscultadas acerca da sua vontade em participar. Daqui decorrem processos genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 13).

Esse processo trouxe importantes proposições sobre a Educação Superior europeia, por esse motivo, tornou-se referência e vem influenciando nas propostas políticas de reestruturação da Educação Superior na América Latina. Essas influências estão se intensificando, inclusive, nas universidades brasileiras. Rossato (2011) reporta que um dos temas discutidos no Ministério da Educação diz respeito à “criação de um Sistema Brasileiro de Transferência de Créditos,

para estimular e facilitar o trânsito de estudantes entre todas as instituições, brasileiras e estrangeiras”.

O Processo de Bolonha revela um caráter economicista e empresarial perverso. Guiados por uma lógica mercantil e de financiamento, promove rupturas aos preceitos democráticos e de autonomia que são próprios das IES públicas. Além disso, a formação dos/as professores/as da Educação Superior passa a ser pautada pela lógica de mercado, com vistas na produtividade e na competitividade.

Pacheco (2002, p.75) afirma que é “na relação estreita que é estabelecida entre Europa do conhecimento e economia do conhecimento, que as políticas educativas e curriculares da União Europeia têm como referencial principal os processos e práticas de formação profissional, largamente influenciados pela lógica de mercado”.

Com a adoção das metas, objetivos e avaliações propostas pelo Tratado de Bolonha, as universidades passam a experimentar a redução de sua autonomia acadêmica e a adoção de políticas para a Educação Superior ditadas por outros países com características completamente diversas. No entanto, mesmo diante dessas circunstâncias, o Processo de Bolonha vem se revelando como um processo dinâmico, assumindo um “musculadíssimo e duríssimo programa de formatação dos cursos e graus” (ANTUNES, 2006, p. 69).

A história da educação no Brasil revela que as reformas no campo educacional são influenciadas pelas políticas externas estrangeiras, a exemplo da Reforma Universitária do ano de 1968. Almeida Filho (2007, p. 293) afirma que a Reforma Universitária de 1968 foi inspirada no modelo norte americano, mas deturpada pelo tradicionalismo na universidade brasileira. Além da crítica ao modelo adotado em 1968, o reitor da UFBA lamenta a respeito da incompletude da Reforma inspirada no Relatório Atcon. Segundo o reitor, “em menos de 10 anos, as universidades brasileiras que passaram por aquela reforma já haviam recuado, quase completamente, em relação às alterações de estrutura institucional e de arquitetura curricular”.

A partir dos anos 90, as reformas do Estado e da Educação Superior brasileira tiveram como referencial o modelo adotado pelo Banco Mundial. No início do século XXI, as pretensões que envolviam uma reforma universitária a nível mundial passariam a fazer menção sobre o Processo de Bolonha.

No período dos governos de Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994), iniciou-se um processo de liberalização do comércio e de privatizações (notadamente por meio do Programa Nacional de Desestatização - Lei 8.031/1990), bem como de contenção da hiperinflação, redução da circulação da moeda mediante o confisco das cadernetas de poupança,

entre outras medidas que viriam a configurar a expressão do neoliberalismo nesse início de redemocratização do Estado brasileiro (LIMA, 2007).

No governo de Fernando Collor o programa educacional foi orientado por pressupostos de equidade, competitividade e eficiência, pautados pela lógica de modernização para enfrentar os desafios da economia globalizada. Durante essa época, o governo adotou uma série de medidas, incluindo dois projetos de emenda constitucional com vistas à redução do percentual dos recursos da União destinado para o financiamento de universidades. Além disso, foi submetida ao Congresso Nacional uma proposta de transformação das universidades públicas em organizações sociais. No entanto, essa proposta foi abandonada diante de críticas e protestos de organizações representativas da comunidade acadêmica. Foi durante esse período que a CAPES foi extinta e reestabelecida ainda no mesmo ano (LIMA, 2007).

Após o Impeachment de Fernando Collor, o governo de Itamar Franco não realizou rupturas com as pautas estabelecidas pelo governo anterior, mantendo um projeto de modernização da Educação Superior com ênfase na expansão da globalização econômica sustentada pelo modelo neoliberal. Dentre as principais medidas do governo de Itamar Franco, destaca-se a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e a publicação da Lei nº 8.598/94, permitindo às Instituições Federais de Educação Superior a contratação de instituições privadas para apoiar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse mútuo. Essa lei viabilizou o ingresso de recursos privados nas universidades públicas, desresponsabilizando o Estado de seu financiamento (LIMA, 2007).

Durante os oito anos de mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as relações sociais de mercadorização foram fortalecidas ainda mais. No ano de 1995, foi criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) e publicado o Plano Diretor da Reforma do Estado, um programa de ações que estabeleceu objetivos e diretrizes para a reforma da administração pública no Brasil, visando a modernização do aparelho estatal. O referido plano foi baseado nos pilares da administração gerencial, orientado por valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e no desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (LIMA, 2011).

De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008), o primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva guarda características inerciais em relação ao período anterior, mas, em grande medida, são distintas. A reforma universitária apresentada pelo governo Lula, analisada a partir das políticas públicas em execução, baseada nos princípios do documento II do MEC e na quarta e última versão do Anteprojeto de Lei enviado em 12 junho de 2006 à Câmara dos

Deputados Federais, tornando-se Projeto de Lei 7.200/2006, tem as seguintes marcas: regulação da transnacionalização das IES privadas; política de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e índios; criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); criação de um conselho com participação da comunidade, sindicatos, docentes e funcionários nas Universidades públicas e privadas; submissão das universidades ao princípio da responsabilidade social; regulação das fundações; avaliação e acreditação das IES com vistas a assegurar a qualidade.

As políticas e propostas para a educação durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir dos anos 2000, apresentam em seus fundamentos uma forte influência externa e demonstra o poder supranacional sobre as universidades brasileiras. As propostas políticas implementadas no governo Lula promovem a expansão das universidades.

No entanto, o aspecto economicista de ordem neoliberal continua presente ao introduzir no país políticas orientadas por organismos internacionais que induzem as políticas globais. Uma evidência desse aspecto pode ser encontrada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no Brasil, lançado pelo Ministério da Educação no dia 24 de abril do ano de 2007. Segundo Rossato (2011, p. 194), “embora não existam referências específicas ao acordo de Bolonha, observamos que o texto está permeado de muitos elementos e princípios que estruturam aquele processo”.

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) sinaliza uma relação com o Processo de Bolonha a partir da proposição de um aumento da mobilidade estudantil e da definição de regimes curriculares e sistemas de obtenção de títulos com aproveitamento de créditos em outras instituições. Lima, Azevedo e Catani (2008) alegam que o financiamento do plano REUNI foi condicionado ao cumprimento de metas e limitado à previsão orçamentária permitida e diante dessa situação, o Ministério da Educação subordina o REUNI e, conseqüentemente, o projeto de implantação da “Universidade Nova” aos Ministérios do Planejamento e da Fazenda. Caso o Ministério da Educação e as universidades federais prosperem nos projetos de reestruturação, a “Universidade Nova” passa a assumir uma nova arquitetura da organização curricular-programática dos cursos de graduação que ofereceria a possibilidade de formação básica por grandes áreas do conhecimento.

No segundo mandato do Presidente Lula, o MEC dá indícios abonadores diante da proposta de implantação da “Universidade Nova”. Nessa perspectiva, a ideia era de modificar o modelo estruturante da educação superior, que passaria a compor três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo), que propiciaria uma formação universitária geral; Formação Profissional (2º Ciclo), que formaria profissionais em licenciatura ou carreira específica; Pós-

Graduação (3º Ciclo), que garantiria a formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação. A possibilidade de materialização da “Universidade Nova” surge a partir da publicação do Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

O REUNI, conforme analisa Gomes (2008), permitiu que as universidades brasileiras utilizem a sua autonomia para flexibilizar os currículos e reestruturar a organização acadêmica. Para o autor, a criação de cursos de bacharelado interdisciplinar (BI), propicia uma formação universitária geral, como um primeiro ciclo, assim como cursos profissionais (licenciaturas ou carreiras específicas, segundo ciclo), que permitem um avanço aos estudos para a pós-graduação (terceiro ciclo). Esse processo é semelhante ao adotado pela União Europeia (UE) com seus cursos do tipo A e do tipo B.

A nova arquitetura universitária adotada pelo governo brasileiro ao longo dos últimos anos se assemelha ao modelo norte americano e com o do Processo de Bolonha. A Universidade Nova, criada pelo governo brasileiro, não é uma negação dos modelos existentes nos EUA ou do Processo de Bolonha, mas representa uma mistura dos dois. A Universidade Nova pode ser entendida como um modo de se afastar do Processo Bolonha e de se reaproximar do modelo norte americano, sem precisar implementar a infraestrutura da universidade norte americana e sem a necessidade de encaminhar a formação profissional na graduação como continua acontecendo na Europa por meio do Processo de Bolonha (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

As mudanças decorrentes do fenômeno da globalização na Europa, nos Estados Unidos e em vários países da América Latina - dentre estes o Brasil - diversos países, exigiram que repensassem seus modelos para a educação superior, a fim de atender as demandas da lógica de mercado. Essas mudanças foram fomentadas por órgãos internacionais, que tendem a aplicar à educação superior um modelo educacional baseado na competitividade, na produtividade e principalmente na inovação. Por meio da análise das políticas públicas para a educação superior do Brasil nos últimos anos, pode-se identificar uma grande influência do Processo de Bolonha e do modelo norte americano na Educação Superior brasileira. Rossato (2011, p. 199) afirma que essas semelhanças podem ser identificadas em algumas universidades brasileiras como na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade do Piauí (UFPI) e na Universidade Federal do ABC (UFABC).

Rossato (2011, p. 195) afirma que as universidades brasileiras sofrem influência do Processo de Bolonha, como na Universidade Federal do ABC (UFABC). A autora revela que

esse fato pode ser observado no projeto pedagógico implementado na referida universidade, aproveitando as possibilidades oferecidas pelo REUNI. A autora alega que a universidade considerou “para estruturação da instituição, dos cursos, das disciplinas, das grades e do estatuto da universidade os documentos Subsídios para a Reforma da Educação Superior, da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Declaração de Bolonha”. Em relação à Universidade Federal da Bahia (UFBA), a autora afirma que ao optar pela implantação do REUNI no ano de 2007, essa universidade criticou a universidade brasileira atual quanto à exigência da escolha profissional precoce e destacou “a atenção para o processo de Bolonha como um exemplo eloquente de uma nova concepção acadêmica, face às demandas da sociedade do conhecimento” (ROSSATO, 2011, p. 199).

O Processo de Bolonha imprimiu definições importantes na educação superior europeia e, por esse motivo, tornou-se referência e vem promovendo influências no estabelecimento de propostas e políticas de reestruturação na Educação Superior na América Latina. Essas influências têm se intensificado e podem ser observadas em algumas experiências implementadas, por exemplo, na universidade brasileira. Torres (2014) salienta que a implementação do Tratado de Bolonha:

[...] tem gerado manifestos de resistência por afetar a autonomia da universidade e priorizar objetivos econômicos e, por outro lado, há aqueles que acreditam ser essa uma boa opção para enfrentar o atual momento histórico em que se vive mundialmente. Logo, no referido tratado, a universidade tem papel fundamental no desenvolvimento cultural e econômico da Europa, exigindo novas posturas das instituições e dos/as professores/as, disseminando uma necessidade de contínuo desenvolvimento e formação, mas primando pelo sucesso quantitativo e hegemônico que já lhe é atribuído, tendo em vista o número de países que a assinou. (TORRES, 2014, p. 108).

Conforme o Relatório de implementação de Bolonha no ano de 2015, nos últimos três anos cerca de 47 países e mais de 4000 instituições de Educação Superior e outras organizações têm trabalhado com o intuito de buscar adequações estruturais e de qualidade no Espaço Europeu de Educação. O Relatório destaca a necessidade de reforçar as bases do Processo de Bolonha com a participação de políticos, docentes e estudantes que intercambiam no Espaço Europeu de Educação.

Apesar das polêmicas e discussões envolvendo a adoção do modelo proposto pelo Processo de Bolonha, os relatórios oficiais e outras publicações comprovam que o modelo tem avançado significativamente na Europa, permitindo a homogeneização de estudos superiores naquele continente, garantindo a mobilidade dos estudantes e profissionais no bloco e no

mercado global. As transformações que as instituições de Educação Superior públicas estão passando na contemporaneidade provocam grandes impactos sociais e culturais que afetam a dinâmica e a estrutura acadêmica das universidades.

Ao desconsiderar as especificidades de cada país e aderir políticas educacionais de outros países de forma acrítica, os países periféricos estão se submetendo aos ditames impostos pelos países estrangeiros. Nesse sentido, é imprescindível garantir espaços para discussão e reflexão a respeito das novas tendências para a Educação Superior, de modo que não se permita a ascensão de políticas de dominação culturais, econômicas e sociais impostas por outros países.

Sendo assim, consideramos necessário ampliar as reflexões críticas sobre os impactos das diversas influências na Educação Superior brasileira do modelo educacional e de formação docente nos Estados Unidos.

Conforme Ghisolfi (2004), desde o período colonial são implementadas diversas ações de estímulo aos *colleges* nos Estados Unidos. Durante esse período, o poder público trabalhou em favor da promoção e manutenção de instituições de Educação Superior norte-americanas que até os dias de hoje continuam servindo como modelo de universidade para o restante do mundo. Diante do exposto, Torres (2014) afirma que:

A ideia de que o Estado Norte-Americano não investe na educação tem sido uma discussão constante quando se trata do sistema de Educação Superior naquele país. Todavia, longe de ser uma verdade, o Estado Americano investe e financia a educação desde o início das suas universidades. (TORRES, 2014, p. 98).

A autora ainda afirma que o Estado é um forte interventor das políticas voltadas para a Educação Superior e historicamente aplica um grande investimento no financiamento e estímulo na privatização em favor dos interesses e da formação de grupos elitistas que influenciavam e exerciam um “forte poder econômico, social e intelectual” (TORRES, 2014, p. 89).

Corroborando com essa análise, Ghisolfi (2004) ressalta que os *colleges* são frutos de um projeto de nação, e a afirmação de que o Estado norte-americano não investe na Educação Superior é algo questionável. Ainda diante da análise dos *colleges*, o autor afirma que a Universidade de Havard foi mantida pela corte geral inglesa desde a sua origem, preservando esse financiamento mesmo após o fim do período colonial, revelando dessa forma um projeto de nação.

A autora ainda afirma que estes são resultados de um investimento social do Estado norte americano, mesmo diante da falta de ambição da população americana em frequentar a universidade por considerar que o enriquecimento é garantido por meio da meritocracia e do esforço individual dos cidadãos. Entretanto, a Educação Superior sempre foi direcionada às elites, passando a ser questionada sobre a quem serviria esta instituição, já que os *colleges* e as universidades que existiam até a primeira metade do século XIX eram instituições privadas que formava apenas quadros administrativos, pessoas que eventualmente pudesse chegar a governar ou o clero e os filhos da elite (GHISOLFI, 2004).

Diante da dúvida sobre a quem a universidade servia e do questionamento de sua legitimidade, o país inaugurou a sua primeira experiência democrática do ocidente. Durante esse período, a iniciativa privada recebeu um grande estímulo legislativo e jurídico e o desenvolvimento industrial passou a ser reconhecido como atividade de interesse da nação, a propriedade privada deveria ser defendida e a tendência empresarial propagada. Nesse contexto, a acumulação de riqueza passou a ter maior importância do que a educação.

A atividade intelectual foi secundarizada em relação ao mundo material da riqueza no qual a oportunidade de conquistar o capital se apresentava fértil e promissora. Porém, a educação tornou-se gradativamente desejável ao povo quando começou a ser vista como um bem de consumo com fim utilitarista que poderia favorecer a promoção social e promover renda (GHISOLFI, 2004).

No ano de 1850, os/as professores/as dos Estados Unidos tiveram o primeiro contato com o modelo de universidade alemã que integrava pesquisa, ensino e extensão. No final de 1876, foi fundada a primeira universidade baseada no modelo alemão, a Universidade Hopkins. Após cinquenta anos, grande parte dos profissionais que atuavam na Educação Superior dos Estados Unidos era formada na universidade de Hopkins e nutriam aspirações voltadas à formação científica germânica que criou mais tarde os *Community Colleges*.

Desse modo, a reforma da Educação Superior buscou valorizar a formação que até o momento havia sido relegada pela sociedade americana do século XIX, propiciando transformações pós-guerra civil que resultou na separação entre o Estado e a Igreja e também no surgimento de uma nação industrial que necessitava de um desenvolvimento econômico compatível com sua atual formação política e social. A urgência de um modelo de Educação Superior para atender as necessidades desse novo modelo de sociedade passou a ser um grande desafio para a sociedade estadunidense, que hoje tem instituições de pesquisa renomadas e “dispõe do maior, mais capitalizado e mais prestigioso sistema da educação superior do globo” (MORAES, 2013, p. 27).

Esse novo contexto mudou a dinâmica de funcionamento das instituições de Educação Superior nos Estados Unidos, orientando suas propostas curriculares de acordo com as necessidades e tendências de mercado. Nos Estados Unidos não existe vestibular, no entanto, os alunos das High-School, escolas de Ensino Médio, sofrem pelo enorme nível de competitividade pois os seus históricos escolares são analisados para garantir o ingresso à Educação Superior.

A formação posterior ao ensino médio é chamada de Undergraduated, que pode ser realizada por meio de cursos com duração de apenas dois anos, com créditos reconhecidos em geral como parte das licenciaturas de quatro anos e com certificações variadas, os cursos chamados de Associated Degrees. Esses dois primeiros anos são equivalentes ao Ensino Médio de alguns países como a França e a Alemanha, e em relação às questões pedagógicas “assemelha-se mais a uma operação de reciclagem acadêmica, para melhorar uma high-school (Ensino Médio) de qualidade ruim, a qual, por sua vez, dá sequência a uma escola elementar também ruim” (MORAES, 2013, p. 29).

As licenciaturas e parte dos cursos bacharelados são chamados de Bachelors Degrees e têm a duração de quatro anos. Durante os dois primeiros anos de graduação, os alunos estudam as disciplinas gerais e somente a partir do terceiro ano o estudante pode optar por alguma especialização. Os Community Colleges ou Two Year College atendem os estudantes com baixa condição econômica da comunidade local e são uma alternativa para os estudantes estrangeiros, sendo uma ligação para as universidades. Mas o que se registra é que, desde 1968, o Community College é a porta de entrada principal, predominantemente, para os calouros, os alunos novos. A maioria dos estudantes da Educação Superior nos Estados Unidos inicia a sua trajetória acadêmica em uma faculdade comunitária de curta duração (MORAES, 2013, p. 38).

Os States Colleges ou University são da administração pública e cada Estado possui sua universidade e vários Colleges. Os Privates Colleges ou University são organizações privadas e menores que as estaduais. Já as instituições chamadas de Doctorate-Granting Institutions são aquelas que oferecem desde a graduação até o doutoramento e fornecem variadas certificações sendo comprometidas com o ensino e pesquisa. O modelo universitário que compreende ensino, pesquisa e extensão é considerado como elitista. Nos Estados Unidos existe um forte financiamento público através de concessão de bolsas e créditos educativos dentre outras características que se assemelham ao sistema de Educação Superior do Brasil.

Desde a década de 90, a privatização tem sido uma tendência na Educação Superior nos Estados Unidos. O início do processo de privatização reflete uma mudança do setor privado e do mercado de capitais que antes era visto com muita desconfiança, mas que atualmente tem

sido considerado como um dever social e como fonte de receitas. Diante desse novo contexto, as universidades passaram a patrocinar programas cooperativos de educação e investigação com corporações e se envolvem em atividades comerciais através de parques de pesquisa, patentes, incubadoras de empresa e fundos de capital de risco. Os/as professores/as não possuem equidade salarial e há uma exigência pela produtividade acadêmica, sendo essa um critério de permanência ou demissão em algumas instituições renomadas. (MORAES, 2013).

Moraes (2013) ressalta que os/as professores/as mais valorizados/as nos Estados Unidos são aqueles com experiência nas empresas e indústrias. O nível de ensino mais atrativo é o da pós-graduação e o ensino da graduação é considerado de segunda linha. As avaliações dos estudantes são compiladas em livros com pareceres sobre as capacidades didáticas e notas dadas ao desempenho dos/as professores/as. Essa prática revela uma cultura de avaliação e controle sobre o trabalho do professor, os resultados da avaliação ficam sobre a responsabilidade do próprio docente. As instituições de Educação Superior adotam um caráter avaliativo e punitivo por meio de demissões. A divulgação das avaliações é feita mediante um livro com os pareceres dos estudantes que expõe os/as professores/as a critérios avaliativos que podem não ser uma garantia de qualidade.

Os/as professores/as dos Estados Unidos ingressam na carreira do magistério por meio de programas de “via rápida” ou de “imersão”. As/os docentes que iniciam a sua carreira por meio de programas de “imersão” já começam a atuar como docentes designados mesmo antes de completar a sua formação acadêmica. Essa realidade não é encontrada em “escolas públicas dos alunos oriundos da classe média e média alta, filhos de muitos defensores dessa política de desregulamentação” (ZEICHNER, 2013, p. 22).

As escolas que acolhem a maioria dos profissionais oriundos de programas de “imersão” apresentam muitos/as professores/as inexperientes e despreparados, vítimas do atual sistema de formação de docentes nos Estados Unidos. A insuficiência nos investimentos das faculdades e universidades “forma professores e traz consequências graves para a formação docente universitária e ironicamente tem aumentado a incapacidade de ‘inovação’ em muitos cursos que têm necessidade de reforma” (ZEICHNER, 2003, p.28).

No que se refere à formação de professores/as, Zeichner (2013) sustenta a existência de três posições distintas para melhorar a atual situação da formação de docentes nos Estados Unidos.

A primeira se refere à posição assumida por um grupo de formadores de docentes chamados de defensores que alegam que as faculdades de educação estão indo bem, de que as críticas direcionadas a elas são motivadas pelo desejo de se ganhar mais dinheiro ou até mesmo

de defender uma posição pessoal ou profissional às custas dos alunos/as atendidos pelas escolas públicas. Um outro grupo é formado pelos reformadores que afirmam que as faculdades de educação falharam e por esse motivo o atual sistema precisa ser “interrompido ou destruído” sendo “substituído por um sistema alternativo baseado na desregulamentação, competição e nas leis de mercado”. E por último, há também o grupo que defende uma mudança “significativa no atual sistema de formação de professores, mas que não apoia a “destruição” desse sistema e muito menos sua substituição por uma economia de mercado desregulamentada”, posição defendida pelos transformadores. Esse grupo defende mudanças significativas na formação inicial de docentes nos Estados Unidos e ao mesmo se coloca como crítico ao tentar “buscar soluções baseadas nas leis de mercado para os problemas de qualidade do magistério e de preparação docente” (ZEICHNER, 2013, p. 52-54).

De acordo com Zeichner (2013), o discurso proferido intermitente pelos ditos reformadores é de que o sistema educacional dos Estados Unidos está falido e fadado ao fracasso. Afirmam que o sistema precisa de competitividade e desregulamentação. Para reforçar essa narrativa, os reformadores fazem declarações em relação ao formato de admissão dos docentes, afirmam que os formadores de docentes gastaram muito tempo com a teoria em detrimento da prática, que eles não possuem experiência significativa para o exercício da profissão, que a maioria dos/as professores/as abandonam a sua profissão após cinco anos de docência e que as universidades não apoiam os programas de formação docente. Contraditoriamente às narrativas que visam desconstruir o papel dos programas de formação docente, Zeichner (2013) destaca que:

Os defensores da interrupção do sistema universitário de formação de professores nos EUA dizem que também gostariam de admitir para o magistério somente os melhores alunos do ensino secundário e destacam o forte calibre acadêmico do TFA e de outros programas de "imersão", porém sem mencionar que os participantes desses programas na sua maioria não continuam no magistério além dos primeiros anos. Eles defendem a ideia de que é possível melhorar as escolas do país com a presença de "indivíduos academicamente mais fortes" nesses espaços, mesmo que essas pessoas lecionem em lá apenas por poucos anos (ZEICHNER, 2013, p. 84).

A crítica aos programas de formação de docentes universitários nos Estados Unidos desconsidera a presença de vários/as professores/as com vasta experiência na docência para a educação básica e que assumem papéis de destaque nesses programas de formação docente. Além disso, responsabilizar os programas de formação dos/as professores/as universitários pelos problemas de evasão dos docentes das escolas públicas é ignorar os vários problemas

presentes no interior das instituições de ensino, como a falta de recursos e as péssimas condições de trabalho nas quais os docentes estão submetidos.

No que se refere aos investimentos para a formação docente, Zeichner (2013) destaca o incentivo e apoio a programas não universitários de formação docente:

A visão dominante atualmente entre os formuladores de políticas e o público em geral é que os Estados Unidos precisam reduzir muito o papel das universidades na formação de professores e se mover em direção a programas mais curtos, mais “práticos” e baseados em uma formação clínica (ZEICHNER, 2013, p. 32).

Existe um paradoxo na formação de professores/as nos Estados Unidos, pois ao mesmo tempo que falta investimento para a formação dos/as docentes universitários/as, são disponibilizados recursos vultuosos para a promoção de novos modelos de formação. Além disso, existe a crença de boa parte de um movimento que afirma que “a principal causa dos problemas de desigualdades na educação é a existência de maus professores e cursos de formação de professores ruins” (ZEICHNER, 2013, p. 39). Ainda a respeito dessa conjuntura, o autor ressalta uma preocupação:

A discussão e o debate das questões de política pública são um aspecto fundamental de uma sociedade democrática, estamos consideravelmente preocupados com o fato de que muitos educadores e o público em geral parece, em grande medida, desconhecer as formas como dinheiro e os interesses privados determinam o futuro da preparação de professores nos Estados Unidos. Também estamos preocupados com a falta de discussão e debates sobre essas questões e práticas na arena pública (ZEICHNER, 2013, p. 56).

Assim como acontece no Brasil, o autor declara que a desigualdade de oportunidades educacionais e de resultados impacta o funcionamento das instituições públicas e exige um maciço investimento para redesenhar o sistema de formação docente nos Estados Unidos. No entanto, o autor reitera que não existem razões para acreditar que os fracassos experimentados por meio da “desregulamentação e da lógica de mercado” e da “lógica de economia de livre mercado” para a formação dos/as docentes universitários/as poderão gerar algum resultado positivo para o país. Insistir nesse caminho servirá apenas para alargar as desigualdades já existentes. Embora existam “novos empreendimentos” na educação pública, e na formação de professores serem identificados como “sem fins lucrativos”, estes recebem generosas isenções fiscais e, se não o fazem diretamente, acabam por terceirizar serviços para provedores com fins lucrativos” (ZEICHNER, 2013, p. 64).

Investir na propagação de um discurso que remete ao fracasso do ensino público nas universidades a partir da criação de uma narrativa que responsabiliza as instituições de Educação Superior e seus docentes pelo fracasso da educação, faz parte de um projeto político de poder observado não só nos Estados Unidos, mas em todo mundo, inclusive no Brasil.

Na atual conjuntura brasileira, esse novo discurso é recorrentemente utilizado como artifício para dismantelar a Educação Superior, abrindo espaço para a imersão de órgãos da iniciativa privada nos setores públicos, que passam a ser vistos como a única solução possível para salvar o sistema de ensino brasileiro.

Diante dessa realidade, é urgente que as instituições de Educação Superior públicas promovam debates e reflexões acerca dos modelos educacionais para a Educação Superior de outros países, a fim de adotar medidas para evitar que as políticas públicas educacionais no Brasil sejam forjadas para atender às exigências e demandas do capital financeiro e do mercado, promovendo a desregulamentação e a privatização da Educação Superior no país.

IV – PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE NA UFU

A educação indica a singularidade dos seres humanos que têm a capacidade de se (re)inventar, de se (re)construir e de (re)adaptar permanentemente aos modelos sociais. Marques (2006, p. 43) afirma que “o homem é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita, ele mesmo, formar-se, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo”.

As mudanças promovidas pelo homem mediante a educação alteram as dinâmicas das esferas sociais, políticas, culturais e históricas, instigando o surgimento de relações imbuídas de poder que se reverberam no âmbito do trabalho.

A educação é uma prática social, parte de um processo de socialização em que as gerações atuais recebem a herança da produção do conhecimento realizada pelas gerações precedentes. Essa constante provoca um novo movimento, caracterizado pela superação e geração de novos conhecimentos. Outrossim, Charlot (2000), afirma que:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade. Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender (CHARLOT, 2000, p. 53).

O processo educativo faz parte da vida humana, está presente em todos os espaços, é praticado por todos atores sociais, não só pelos profissionais da educação. Os homens se educam em comum união e têm a capacidade de atuar e transformar a realidade em que estão inseridos (FREIRE, 2016). Nesse sentido, o conceito de educação está intimamente relacionado com a dimensão pessoal do desenvolvimento do homem e da necessidade de cada um em conquistar os seus objetivos tanto pessoais quanto profissionais.

Cunha (2008) revela que a universidade é um local de formação humana que engloba as dimensões do ensino pesquisa e extensão. Paradoxalmente, isso não significa que esses aspectos são voltados para a formação profissional dos/as professores/as universitários/as. Na dimensão profissional, a formação pode ser entendida como uma necessidade basilar para atuação do/a docente nos espaços educativos.

A formação se refere a uma série de alternativas que os sujeitos encontram para cumprir tarefas exigidas por um determinado ofício, uma profissão, um trabalho. Quanto à formação

docente, o ato de ensinar faz parte da dinâmica de formação, mas pode não significar a própria formação (FERRY, 1997).

Para melhor analisar as questões que transpassam a Educação Superior no Brasil, é imprescindível analisar a legislação educacional vigente para esse nível de ensino, que se mostra omissa em relação à formação pedagógica do/a docente universitário/a. Para ingressar no magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 preconiza que a “preparação” para o exercício da docência na Educação Superior deverá ser realizada “prioritariamente” nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado). No entanto, esses cursos têm como principal objetivo a formação de mestres e doutores com ênfase para atuação destes como pesquisadores. Os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* não fazem a exigência de oferta de disciplinas para a formação dos/as docentes da Educação Superior, cada instituição fica responsável pela promoção ou não promoção de uma disciplina com esse intuito.

A formação oferecida para os/as pós-graduandos/as provoca uma separação em relação a qualquer discussão referente ao pedagógico, inclusive quanto aos elementos principais para o processo de pesquisa que não são iguais aos necessários para atividade de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 190-196).

O fato de a lei conceber a formação para a docência na Educação Superior como uma mera preparação para o exercício do magistério, provoca a consolidação de uma “antiga” crença que estabelece que para o exercício da docência é necessário apenas que o professor domine os conteúdos de ensino. Essa crença desconsidera a importância da formação e a existência de saberes específicos para a atuação nesse nível de ensino. Carente de uma legislação que estabeleça critérios específicos para a formação dos/as docentes universitários/as, as IES adotam diferentes estratégias para promover a formação de seus profissionais através das proposições de seus regimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A realidade preponderante nas universidades brasileiras revela que ao contrário da preocupação em relação à formação dos/as docentes universitários/as, o que se observa é a exigência cada vez maior no número de publicações pelos/as professores/as que atuam na Educação Superior. Caracteriza-se, assim, como um processo de formação de pesquisadores nas IES com um vasto conhecimento relativo a questões específicas de sua área de atuação, mas carentes de uma formação didático-pedagógica essencial para a sua atuação em sala de aula. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que em grande parte das IES, apesar de a maioria dos/as professores/as terem uma vasta experiência nas suas áreas específicas, é predominante um despreparo, e até mesmo um desconhecimento científico em relação às questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as.

A consequência do modelo de formação docente concebido pela atual legislação brasileira é sentida pelos/as professores/as a partir do momento em que assumem a sala de aula. Desprovido de uma formação voltada para docência, o/a professor/a passa enfrentar dificuldades para desenvolver o seu trabalho, pois desconhece os saberes específicos para a atuação nesse nível de ensino. Como a maioria dos/as docentes universitários/as não teve acesso a uma formação para atuar na Educação Superior, é fundamental que as universidades invistam na criação de espaços para discutir questões pertinentes aos desafios do trabalho docente (MELO, 2009).

Isso não significa “negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do seu campo científico, mas sim situá-la em sintonia e interpretação com outras dimensões” (ARANTES; GEBRAN, 2012, p. 80).

Um dos desafios relativos à formação docente concerne na abertura de espaços para a reflexão individual e coletiva do trabalho docente, com vistas na promoção de um processo de conscientização permanente, de valorização das práticas, de experiências coletivas, de relações interpessoais e de compartilhamento de vivências históricas que cada sujeito leva consigo ao se envolver em um contexto grupal.

As relações coletivas e dialógicas favorecem o desenvolvimento profissional e individual dos/as docentes universitários/as, possibilitando o questionamento dos profissionais em relação à sua própria prática e viabilizando um processo de formação permanente. Nesse sentido:

Os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção de saberes docentes. Terão também como tarefa contribuir com uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente (MELO, 2009, p.31).

A formação profissional docente na Educação Superior deve ser um processo permanente, somente um curso não é capaz de promover mudanças sobre as crenças e concepções dos/as professores/as. Esse deverá ser um processo constante que passará a constituir a formação da identidade e o desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1995).

Dessa forma, é necessário que se desenvolvam ações “sistematicamente organizadas, as quais contemplem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para aquisição de novos e constantes conhecimentos/saberes /fazeres” (ISAÍIA, 2006, p. 73).

Ao conceber a formação docente como uma perspectiva para o desenvolvimento profissional docente, Almeida (2011) defende que a universidade precisa assumir o seu papel na formação dos/as docentes universitários/as. Sendo assim, é necessário que as IES se comprometam com a formulação de políticas institucionais permanentes como forma de expressar o seu compromisso com a qualidade do ensino e da educação. A viabilização de um projeto institucional para o desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as propiciaria ações para atender as demandas individuais e coletivas dos/as professores/as, superando a transição dos modelos de políticas partidárias e de gestão. A criação desses lugares fomentaria a constituição de redes de interações, permitindo o compartilhamento e a (re)construção de conceitos e saberes que atravessam o fazer docente e que repercutem no seu fazer pedagógico e na qualidade do ensino da universidade.

4.1 – Ressignificando o Espaço, Lugar e Território no contexto universitário

A universidade é considerada como espaço propício para a formação dos/as docentes universitários/as, prerrogativa legal fomentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, que afirma que os/as docentes deverão ser formados/as “prioritariamente” nos cursos de pós-graduação stricto-sensu. No entanto, mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos para a prática da docência, assim como para a discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática (MIZUKAMI, 2006, p. 08).

Diante do exposto, é possível compreender que a existência de um espaço destinado para a formação de docentes universitários não é a garantia de que essa formação de fato aconteça.

Nesse sentido, em nossa pesquisa consideramos necessário ampliar a compreensão dos conceitos de “espaço, lugar e território”, nos quais se organizam os processos de formação docente. Cunha (2010, p. 48) afirma que o entendimento sobre esses termos vai muito além do simples emprego gramatical, pois nos “encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricação dos termos nas estruturas sociais de poder”.

A autora nos propõe a analisar os lugares de formação docente, especialmente os que acontecem nos espaços formais. Esse é um dos desafios da pedagogia universitária e, portanto, ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão esses espaços e os transformarão em territórios:

A universidade é, em princípio, o *espaço* da formação dos professores da Educação Superior. Tudo indica que essa é uma posição consagrada, mesmo que, numa compreensão ampla de formação, seja possível ampliar esse espectro tomando a perspectiva cultural. Partindo do pressuposto que a legitimação acadêmica é atributo da Universidade, não há como imaginar que se questione sua condição de espaço de formação de seus docentes (CUNHA, 2010, p. 49).

De acordo com a autora, o espaço formativo representado pela universidade exprime a missão institucional e a representação dela pela sociedade, incluindo seus/suas docentes e discentes. Ainda a esse respeito, Cunha (2010, p. 53) afirma que “o fato de ser o *espaço* da formação não significa que necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça”. Nesse sentido, o lugar não é um espaço preenchido de forma desordenada, mas parte do significado dado por quem o ocupa. Como nem sempre os espaços de formação na universidade são ocupados, não podemos afirmar que um espaço se transformou em um lugar.

Gomes (2002, p. 172) define três características do “espaço geográfico”: 1) o espaço é sempre uma extensão fisicamente constituída, concreta, material, substantiva; 2) o espaço compõe-se pela dialética entre a disposição das coisas e as ações ou práticas sociais; 3) a disposição das coisas materiais tem uma lógica ou coerência.

O espaço é um equilíbrio capaz de condicionar sentidos e significações. As organizações e os sentidos do espaço são oriundos de uma constituição relacional, a qual produz sentidos e significados que se projetam nas práticas sociais. Santos (1978) considera que o espaço deve ser considerado como totalidade: conjunto de relações realizadas através de funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado como do presente.

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

O espaço é uma instância social com uma estrutura correspondente à organização realizada pelo homem, é uma instância que, embora submetida à lei da totalidade, “dispõe de certa autonomia” (SANTOS, 1978, p. 145). O espaço pode se transformar em lugar a partir do momento em que lhe atribuímos um significado ou sentido, ou seja, quando reconhecemos que sua legitimidade oferece possibilidades, esperanças, sentidos, expectativas e ações.

Quando atribuímos um significado para um lugar, ultrapassamos a condição da noção de espaço. Os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares, “passando a ser dotados de valores e inserindo-se na geografia social de um grupo, que passa a percebê-los como sua base, sua expressão” (LOPES, 2007, p. 77).

Tuan (1983) considera que espaço e lugar são termos interligados. O lugar provém do espaço na medida em que agimos intencionalmente.

Diante da potencialidade do espaço, Melo (2018a) faz a seguinte ressalva:

Ao conceber a universidade como espaço político, ficam evidentes as marcas da contradição, em que pese as práticas nela desenvolvidas, forjadas por intencionalidades e concepções diversas. O sentido eminentemente político da prática pedagógica requer a consciência crítica com relação a determinados fatores, condições e circunstâncias. Porquanto, quaisquer indícios de alienação quanto a esses condicionantes indicarão claramente a manutenção de uma determinada ordem. (MELO, 2018a, p. 23).

Os espaços são dados, e na medida em que conhecemos e atribuímos alguma importância e valor para eles, o lugar é constituído. Como se os lugares formassem a teia, as articulações do espaço. O lugar é marcado por três palavras-chave: percepção, experiência e valores. Os lugares guardam e são núcleos de valor, por isso eles podem ser totalmente apreendidos através de uma experiência total englobando relações íntimas, próprias (*insider*) e relações externas (*outsider*). O espaço pode se transformar em lugar na medida em que lhe atribuímos valor e significação. Já o lugar não pode ser compreendido sem ser “experenciado” (TUAN, 1983).

O lugar é produto das relações entre o homem e a natureza, tecidas por relações sociais que propiciam a construção de uma rede de significados e sentidos constituídos por uma história e cultura civilizadora que constitui a nossa identidade (CARLOS, 2007).

O lugar seria o mundo vivido. Cada sujeito tem seu lugar natural, um ponto referencial de origem. Todos os sujeitos estão rodeados “por ‘camadas’ concêntricas de espaço vivido, da sala para o lar, para a vizinhança, cidade, região e para a nação” (BUTTNER, 1982, p. 178).

O lugar está imerso na intersubjetividade, Holzer (1997, p. 79) o considera como “o momento em que o corpo, como elemento móvel, coloca-se em contato com o exterior e localiza o outro, comunicando-se com outros homens e conhecendo outras situações”.

O lugar estrutura-se na relação do “eu” com o “outro”, o palco da nossa história, em que se encontram as coisas, os outros e a nós mesmos. O corpo situa-se na transição do eu para o mundo, o ponto de vista do ser-no-mundo, sendo a condição necessária da existência humana.

A ideia de intersubjetividade está no diálogo entre a pessoa e o meio, na compreensão e na aproximação de herança sócio-cultural, pois “[...] a intersubjetividade sugere a situação herdada que circunda a vida diária. Pode também ser compreendida como um processo em movimento, pelo qual os sujeitos continuam a criar seus mundos sociais” (BUTTIMER, 1982, p. 182). A intersubjetividade permite um diálogo entre o sujeito e a subjetividade do seu mundo, sendo este permeado por vários valores e modos de ser e estar no mundo que foram construídos socialmente. Essas experiências intersubjetivas não são imutáveis e fixas, elas podem variar de acordo com mudanças e atitudes. O lugar é a co-presença, a convivência, a contiguidade, a vizinhança, a interação, o estar juntos.

Santos (1994) também considera que o lugar abarca uma permanente mudança, decorrente da própria lógica da sociedade e das inovações técnicas que estão sempre transformando o espaço geográfico. De acordo com o referido autor, a concepção de lugar está intimamente relacionada à noção de espaço:

[...] tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que vão internalizar (SANTOS, 1994, p. 97).

O lugar, nessa perspectiva, seria a base para uma reprodução da vida, podendo ser analisada a partir da tríade habitante-lugar-identidade. Sendo assim, é muito importante considerar os acontecimentos do lugar a partir de uma dimensão concreta e tecida por relações sociais no espaço vivido, resultando em uma rede de significações e sentidos tecidos pela história e cultura do sujeito.

O lugar tem usos e sentidos e, por conseguinte, abarca a vida social, a identidade e o reconhecimento (CARLOS, 2007). Conforme a autora, é no lugar que o homem percebe o mundo através do corpo e do sentido, e assim constitui um espaço apropriado para viver. O lugar só pode ser compreendido em suas referências, que por sua vez, não são específicas de uma função ou de uma forma, mas de um conjunto de sentidos e usos. Assim, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho e o lazer enquanto situações vividas, revelando conflitos que ocorrem ou ocorreram no mundo.

A natureza social da identidade, do sentimento de pertencer ao lugar ou das formas de apropriação do espaço que ela suscita, liga-se aos lugares habitados, marcados pela presença, criados pela história fragmentária feita de resíduos e detritos, pela acumulação dos tempos marcados, remarcados, nomeados, natureza transformada pela prática social, produto de uma capacidade criadora, acumulação cultural que se inscreve num espaço e tempo (CARLOS, 2007, p. 67).

A identidade é o sentimento de pertencimento e acúmulo de tempos e histórias individuais vivenciadas constituem o lugar. O lugar guarda em si significados e dimensões históricas apreendidas pela memória através dos sentidos, pois a identidade do lugar tem relação com o espírito deste, cujo enraizamento e o sentimento de familiaridade dependem das qualidades físicas e das mudanças que as gerações humanas lhe atribuem (HOLZER, 1997).

De acordo com Buttimer (1982), a identidade cultural está relacionada com a identidade do lugar. Dimensões sociais como um todo permitem que o sujeito possua redes de interações baseadas no lugar. Independente das transformações do lugar para o sujeito e para a comunidade, a sensação e as características marcantes permanecem e acabam reforçando a identidade com o lugar.

Ferreira (2002) apresenta quatro pontos que caracterizam a identidade: seus componentes constituintes; suas formas e níveis de externidade (outsideness) e internidade (insideness) da identidade com o lugar; das ligações das imagens de lugares com sua identidade; dos modos pelos quais as identidades se desenvolvem, são mantidas e se modificam. A localização física estática, as atividades, os significados e o espírito do lugar compõem a sua identidade, pois “quanto mais profundamente se está dentro de um lugar, mais forte a identidade com ele” (FERREIRA, 2002, p. 48).

O lugar é o centro de valores indispensáveis para a construção da nossa identidade. Um exemplo que poderíamos reportar é o lar, que expressa a relação do sujeito com seu lugar. O sujeito pode passar um longo período em uma casa, mas não conseguir criar nenhum vínculo com o lugar. Outro exemplo são aqueles sujeitos que mudam de cidade, mas guardam o sentimento de pertencimento com a cidade anterior. A experiência necessita de tempo, mas não é o único elemento. A estabilidade possibilita a convivência por um determinado tempo com o lugar. A identidade e a estabilidade seriam as características centrais dos lugares (HOLZER, 1997).

A identidade está relacionada com a coletivização. O contato dos/as professores/as com seus pares nos ambientes reservados para a sua formação faz com que os sujeitos passem a assumir diferentes papéis nos lugares que ocupam.

Nesse sentido, consideramos que seria oportuno instituir políticas de formação de professores/as com o propósito de contribuir com a “construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, constituindo-se em fator preponderante na construção do papel de docente” (ISAÍÁ; BOLZAN, 2004, p. 123).

Os espaços de formação docente devem propiciar à universidade a condição de um lugar de formação, reconhecendo nela a condição de lócus cultural que apresenta intermediações de significados entre os sujeitos que se encontram em formação. Tal situação permite a construção de uma teia de relações que favorece a produção de sentidos, os quais transcendem as relações de poder estabelecidas por meio da relação espaço-lugar da formação. Sendo assim, a universidade ocupa o lugar da formação a partir do momento em que os sujeitos que convivem nesse ambiente passam a se beneficiar e incorporar experiências na sua biografia e na constituição da sua identidade. Com base nessa experiência, esse sujeito passa a fazer parte do lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando passa a não o habitar mais. Conforme Cunha (2010):

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos que desse processo se beneficiam incorporam as experiências na sua biografia. Portanto, fazem, também, parte do lugar. Reconhecem e valorizam o lugar. Atribuem sentidos ao que viveram naquele lugar e passam a percebê-lo como seu lugar, mesmo quando já não o habitam (CUNHA, 2010, p. 55).

A autora afirma que as experiências que facultam à universidade a condição de “lugar” de formação reconhecem na instituição o potencial para realização de intermediações significativas entre os sujeitos em formação, favorecendo a construção de uma teia de relações e possibilitando a construção de sentidos que “se estabelecem na relação espaço-lugar da formação”.

No que concerne ao território, este deve ser compreendido a partir da análise das relações de poder frente à gestão e ao controle do espaço. Território tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele refere-se ao poder em um sentido mais concreto de dominação do que ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Lefebvre (1986) distingue apropriação de dominação (“posseção”, “propriedade”), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. Segundo o autor:

O uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica "apropriação" e não "propriedade". Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos "agentes" que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação. Por que? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo (LEFEBVRE, 1986, p. 411-412).

As relações de poder podem delimitar, construir ou desconstruir um território, pois envolvem uma gama de atores que passam a territorializar as suas ações com o tempo. Raffestin (1993) estabelece a diferença entre os termos espaço e território.

O autor ressalta que é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território é formado a partir do espaço, sendo o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (...) o ator "territorializa" o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

A definição de território inclui relações de poder e apresenta intencionalidades por parte de quem o ocupa. Nesse sentido, não há territórios neutros e a delimitação do território pode não ocorrer de maneira precisa, podendo ser irregular e mudar historicamente.

O território tem uma ocupação e esta revela intencionalidades: a favor de que é contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há *territórios* neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos um território com algo, estamos fazendo escolhas que preencheram os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição de outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças de tensão revelam predomínios, que sinalizam disputas de poder (CUNHA, 2010, p. 55-56).

O território envolve a materialização de ações humanas em que foi projetado algum tipo de trabalho em um confronto de forças marcadas pelo exercício do poder. Lopes afirma que "o território é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção" (LOPES, 2007, p. 80).

Segundo Raffestin (1993), território é o espaço apropriado por um ator que é definido e delimitado a partir das relações de poder, em suas múltiplas dimensões. Cada território é produto da intervenção e do trabalho de um ou de diversos sujeitos sobre uma parcela do espaço geográfico.

O território não pode ser reduzido a uma dimensão material e concreta, ele é um campo de forças, uma teia e uma rede de relações sociais que são projetadas em um espaço. Na perspectiva de Raffestin (1993):

[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. [...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder [...]. (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

A análise do autor permite reconhecer que a construção do território revela relações que são marcadas pelo poder. A partir desse entendimento, é preciso enfatizar uma nova categoria para a compreensão do território, que é o poder exercido por sujeitos ou grupos sem o qual não existe a definição do território. No contexto universitário, Cunha (2010) afirma que:

[...] ao assumirmos lugares na universidade para a formação de professores, estamos definindo os formatos e alternativas que conseguimos estabelecer com tal objetivo e atribuímos sentidos de legitimidade aos mesmos. Mas transformaremos esses lugares em territórios quando firmarmos ações, como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se tornem preponderantes. Os territórios têm certa estabilidade e a alteração de suas fronteiras é sempre resultado de lutas concorrenciais (CUNHA, 2010, p. 56).

As recorrentes iniciativas estabelecidas pelos/as próprios/as professores/as para garantir um espaço de formação e desenvolvimento profissional evidenciam a complexidade da docência e a existência de saberes específicos para o exercício da profissão.

Frente ao exposto, a Pedagogia Universitária se revela como um campo de estudo fecundo, capaz de estimular a criação de espaços institucionalizados para a formação pedagógica dos/as docentes universitários/as.

4.2 – A Pedagogia Universitária e o potencial dos espaços de formação permanente para o desenvolvimento profissional de docentes universitários nas instituições de Educação Superior

A Pedagogia Universitária vem se apresentando como um campo em expansão, “polissêmico”, de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior que deve ser assumido pelas instituições. A Pedagogia Universitária é definida por Almeida (2012) como:

[...] conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo

requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética. (ALMEIDA, 2012, p. 96).

Pesquisas e estudos em âmbito nacional e internacional, realizados por Almeida (2011), Almeida e Pimenta (2012), Campos (2010; 2017), Campos e Almeida (2019), Cunha (1998; 2006; 2008); Leite (2006), Lucarelli (2000), Melo (2018), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2009), Torres (2014), entre outros, sobre o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, evidenciaram que a pedagogia contribui para ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente, a formação, a docência e o ensino-aprendizagem na Educação Superior para pensar melhor o ensino e suas demandas atuais. Esses estudos têm contribuído para a constituição de um espaço de discussão permanente e profícuo, no qual se percebe a produção acadêmica em torno do tema, observando-se pesquisas e análises de experiências desenvolvidas em diversas IES.

Estudos sobre a Pedagogia Universitária têm se mostrado basilares para a compreensão do trabalho na Educação Superior. A ascensão desse campo de conhecimento tem propiciado condições para o debate a respeito das demandas dos/as docentes que atuam nesse nível de ensino.

A universidade é um campo complexo, com relevância histórica e social e, por conseguinte, a pedagogia universitária é um elemento essencial para a formação de professores/as na educação superior. A Pedagogia Universitária, nessa perspectiva, também pode incitar uma revisão da atual legislação no que concerne à formação de professores/as da educação superior, fomentando a implementação de políticas institucionais que possam estabelecer programas específicos para a formação de docentes que atuam na Educação Superior. Diante disso, Melo (2018a) declara que:

Falta Pedagogia na Universidade[...]. Essa afirmação parece ser um contrassenso. No entanto, os processos formativos na educação superior são comumente embasados em uma racionalidade instrumental, assim como na valorização de conhecimentos profissionais oriundos de campos específicos [...], estando ao largo dos saberes e indagações pedagógicas. (MELO, 2018a, p. 23)

Para compreender a Pedagogia Universitária, “torna-se necessário rever a cultura da universidade, no sentido de refletir e explicitar quais concepções de educação, didática, formação e desenvolvimento profissional orientam os professos formativos” (MELO, 2018a, p. 25).

Diante da complexidade do contexto universitário, torna-se essencial que as instituições de Educação Superior desenvolvam programas de formação permanente para os/as docentes universitários/as. Pimenta e Almeida (2011) sustentam que o/a docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente cooperativo de aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de suas práxis.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação docente envolve três processos: desenvolvimento pessoal; desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional/organizacional. O autor ressalta que essa formação não é construída por meio de acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas de trabalho reflexivo crítico sobre as práticas. Por conseguinte, os espaços destinados à formação permanente deveriam reputar o/a professor/a como um ser humano inconcluso, um sujeito cultural e histórico, que consciente da sua finitude, aprende e se forma a partir da relação com o outro.

Dilemas concernentes à formação docente e qualidade do ensino não serão solucionados somente com “preparo” técnico por meio de cursos e treinamentos que, em geral, consideram os/as professores/as como sujeitos passivos no seu percurso formativo. Melo e Campos (2019) endossam que:

[...] a participação dos docentes em ações isoladas pouco contribui para promover mudanças em suas práticas pedagógicas e reafirmamos que ações pulverizadas, fragmentadas e esporádicas não são capazes de contribuir para que os professores façam rupturas em suas crenças e concepções conservadoras, historicamente construídas em suas trajetórias formativas e profissionais na docência. Pelo contrário, esse processo deve ser dar ao longo da vida profissional, constituindo, assim, as possibilidades de permanente (re)construção de seus saberes, de suas identidades, culminando em seu desenvolvimento profissional docente. (MELO; CAMPOS, 2019, p. 56-57).

Embora não seja capaz de fomentar mudanças significativas na prática dos docentes, as ações formativas pontuais em forma de curso, palestra e treinamentos podem contribuir com “reflexões que reverberem na constituição identitária da profissão, possibilitando, inclusive, promover mudanças nas concepções dos professores sobre a prática pedagógica” (MELO; CAMPOS, 2019, p. 59-60).

Uma pesquisa realizada por Campos (2017) evidenciou que as ações formativas empreendidas nos espaços de formação são estratégias válidas para que o/a professor/a possa enfrentar os desafios relacionados à docência universitária. Esses espaços permitem que os/as professores/as tenham um ambiente favorável para trocas interativas que possibilitem o compartilhamento de experiências, saberes e práticas que permitam aos docentes reelaborarem

e reestruturar em constantemente suas ações, considerando o outro como parte essencial do seu processo formativo. Nesse sentido, Freire (2016) enfatiza que:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2016, p. 113).

Constituir lugares de formação permanente nas universidades é uma demanda improtelável para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional de docentes universitários, porquanto, o exercício da docência exige que o/a professor/a (re)construa e (re)elabore constantemente seus saberes, buscando alternativas para superar as dificuldades com o intuito de proporcionar aos/às alunos/as um espaço de construção do conhecimento contextualizado e interessante. Freire (2015) corrobora com essa asserção ao reiterar que as informações têm potencial formativo “desde que os conteúdos dos constituintes da informação sejam assenhoriados pelo informado e não por ele engolidos ou a ele simplesmente justapostos”. Ainda a esse respeito, Freire (2015) destaca que:

A informação é comunicante, ou gera comunicação, quando aquele, a quem se informa algo, apreende a substantividade do conteúdo sendo informado, quando o que recebe a informação vai mais além do ato de receber e, recriando a recepção, vai se transformando em produção do conhecimento do comunicado, vai se tornando também sujeito do processo de informação que vira por isso formação. A formação, por sua vez, não pode dar-se na limitação à crítica asfixiante dos especialismos. Só há formação na medida em que vamos mais além dos limites de um saber puramente utilitário (FREIRE, 2015, p.60).

Considerando a complexidade da formação de docentes na educação superior, reiteramos a necessidade do desenvolvimento de políticas institucionais voltadas para a formação permanente das/os docentes universitários/as, comprometidas com a qualidade do ensino e aprendizado das/os estudantes e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

Os educadores e as educadoras que proporcionam uma formação “estritamente técnico-profissional” não estão promovendo formação na sua totalidade conceitual. Esses profissionais estão desenvolvendo uma “prática educativa carente de sonhos, de denúncia e de anúncio. Uma prática educativa assexuada, neutra” (FREIRE, 2015, p. 161).

O fato de não haver neutralidade na prática educativa “não pode levar educadora ou educador a pretender ou a tentar, por caminhos sub-reptícios ou não, impor aos educandos os seus gostos, não importa quais sejam. Esta é a dimensão ética da natureza da prática educativa” (FREIRE, 2015, p. 202).

Mediante esse contexto, o autor também reforça que a universidade deve ter duas preocupações fundamentais derivadas por outras relacionadas ao “ciclo do conhecimento” que se relacionam permanentemente em dois momentos: “um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento” (FREIRE, 2015, p. 210).

O futuro nasce do presente, de possibilidades em contradição, do embate travado pelas forças que dialeticamente se opõem. Por isso mesmo, como sempre insisto, o futuro não é um dado dado, mas um dado dando-se. O futuro é problemático e não inexorável. Só numa dialética “domesticada” se fala do futuro como algo já sabido. Numa perspectiva verdadeiramente dialética, o sonho que nos move é uma possibilidade por que devo lutar para que ela se realiza (FREIRE, 2015, p. 242-243).

Sendo assim, ressalta o autor que “o caminho é a informação formadora, é o conhecimento crítico que implica tanto o domínio da técnica quanto a reflexão política em torno de/a favor de quem, de que, contra quem, contra que se acham estes ou aqueles procedimentos técnicos” (FREIRE, 2015, p.161).

Os limites, intenções e possibilidades são aspectos que devem permear toda a ação docente e a sua desconsideração pode impedir que haja uma transposição direta da teoria para a prática. A concepção dialética permite que a educação se distancie de uma percepção determinista e passe a legitimar um conhecimento crítico e reflexivo.

Nessa perspectiva, a colaboração deve ser um princípio de orientação para o trabalho dos/as professores/as. Segundo Morris (1997, p.72), a aprendizagem colaborativa “pode trazer à tona o que há de melhor em você e o que sabe, fazendo o mesmo com seu parceiro, e juntos vocês podem agir de forma que talvez não estivessem disponíveis a um ou outro isoladamente”.

A formação colaborativa potencializa e estimula o questionamento, o debate, trocas de experiências e vivências, o pensamento crítico, o conhecimento, a interação entre os pares, a capacidade de negociação, de autorregulação, de resolução de problemas, de desenvolvimento profissional, de compartilhamento de saberes, de reflexão crítica sobre o trabalho e suas práticas pedagógicas, e, não obstante, um sentimento de segurança para a atuação em sala de aula.

Nacarato (2000, p. 285) diz que quando o/a professor/a recebe auxílio de um grupo, as suas reflexões se expandem, pois, "o saber experiencial e pedagógico possibilita a produção de saberes e o grupo possibilita a aquisição de uma multiplicidade de caminhos para o trabalho em sala de aula". A autora também afirma que "o saber experiencial e pedagógico possibilita a produção de saberes e a aquisição de uma multiplicidade de caminhos para o trabalho de sala de aula".

Os processos formativos, conforme Tardif (2002), são benéficos a partir de um movimento de construção coletiva de novos patamares teóricos e práticos, em que os saberes da experiência passam a constituir o eixo básico de uma nova epistemologia no processo de socialização profissional docente.

Veiga (2008) alude para a necessidade de apresentar a conceituação dos termos "cooperação" e "colaboração" que são comumente aproximados, mas que apresentam um significado bem distinto na sua efetivação. De acordo com a autora, a palavra cooperação traz a noção de operar, executar, já o termo colaboração dá a ideia de trabalhar, de desenvolver atividades, ou seja, de trabalhar conjuntamente. A autora também caracteriza quatro tipos de trabalho do professor: a colaboração balcanizada, a cooperação fácil, o trabalho em equipe artificial e a colaboração profissional. Segundo ela, a colaboração balcanizada se dá quando um grupo de docentes se tornam "feudos" autônomos e separados do grupo docente em geral, o que favorece até mesmo uma rivalidade entre os grupos.

A cooperação fácil é caracterizada pela troca de materiais imediatos entre os/as professores/as, sem aprofundamento e estudo das teorias e práticas que permeiam a ação docente. A equipe artificial assenta suas bases na organização do grupo e trava relações artificiais. Já o trabalho baseado na colaboração profissional é um trabalho colaborativo que é efetivado a partir da história dos integrantes do grupo em que podemos perceber a reciprocidade entre o processo de formação profissional e o desenvolvimento intelectual e humano social. "No grupo colaborativo profissional, todos assumem a responsabilidade de cumprir os acordos agendados e as responsabilidades negociadas" (VEIGA, 2008, p. 272).

Veiga (2008) afirma que a perspectiva da formação docente e a preocupação da formação permanente do educando são indispensáveis nesse processo, pois assim os/as professores/as estarão:

[...] dispostos/as a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos/as a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar;

questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões (VEIGA, 2008, p. 269).

A formação colaborativa é um meio muito importante para distanciar o processo formativo de estereótipos, o qual considera programas de formação com novas teorias ou práticas que devem ser implementadas pelo/a docente em sala de aula, mas que não orienta o/a docente sobre como fazer e não considera o contexto no qual o/a docente está inserido/a.

Frente ao exposto, Nóvoa (2009, p. 16) considera que o ambiente de trabalho do professor é um lugar privilegiado para a sua formação e desenvolvimento profissional. Por meio da colaboração, os/as docentes podem resolver os desafios oriundos do trabalho, pois cada um possui uma variedade de conhecimentos que refletem um processo pessoal que vai muito além da teoria e a prática. Nesse sentido, a produção colaborativa como um elemento central na constituição do saber compreende:

[...] em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009, p. 17).

Ao considerar as necessidades formativas dos/as docentes e possibilitar a criação de espaços propícios para a formação permanente, a universidade passa a ser um ambiente privilegiado para a formação profissional e o desenvolvimento dos/as docentes. Guimarães (2001) ressalta que:

[...] a universidade, em função de sua tradição na produção independente do saber, reúne condição privilegiada para contribuir com a formulação de processos de formação de professores que superem a ideia de que a formação possa ser realizada de forma massificada, por meio de pacotes encomendados que não valorizam os saberes construídos pelos/as professores/as (GUIMARÃES, 2001, p. 23).

O ambiente de trabalho do/a professor/a enquanto local propício para o seu desenvolvimento profissional porque permite, segundo Formosinho e Machado (2007, p. 77),

um “vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver”. Esse ambiente colaborativo de formação e desenvolvimento possibilita que o/a docente supere a mera reflexão sobre a reflexão individualizada, solitária sobre a prática e passe a realizar um trabalho intelectual e dialógico, pois o trabalho colaborativo oportuniza à/ao docente a possibilidade de tornar-se um/a produtor/a de saberes nos mais variados contextos, propiciando-lhe repensar e ressignificar sua profissão permanentemente.

Fusari e Franco (2005) também destacam o contexto escolar como um espaço propício e privilegiado para a formação, sendo assim:

[...] dentre os benefícios apontados, destacamos: investimento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, proposta de mudança no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho com o currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares etc. (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 19).

Na formação docente com ênfase no processo colaborativo, é possível perceber uma relação entre os processos de qualificação do desenvolvimento profissional dos/as docentes. Nesse sentido, supomos que a formação contínua em uma perspectiva colaborativa deverá partir, como propõe Imbernón (2011, p. 51): “[...] da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva”.

A diversidade em ações formativas deverá ser garantida aos docentes a consubstanciada a partir de suas necessidades formativas. Day (2001, p. 16) afirma que os/as docentes devem ter “oportunidades para participar de uma variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional”. Nessa perspectiva, a construção de propostas de ações formativas baseadas na colaboração deverá contemplar uma nova ação pedagógica, tendo como base a análise e reflexão que contribua para deslindar os problemas reais vivenciados no cotidiano dos “que fazeres” da docência universitária, de modo a ressignificar a relação entre os sujeitos do conhecimento com o seu próprio conhecimento, estimulando o desenvolvimento profissional a partir da relação do/a docente com os seus pares no próprio contexto de trabalho, proposição contemplada pelo campo da Pedagogia Universitária.

4.3 – Universidade Federal de Uberlândia como espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as

A Universidade Federal de Uberlândia é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação. De acordo com o artigo 8º do regimento da universidade, a UFU é composta pelo Conselho de Integração Universidade-Sociedade, pelos Órgãos da Administração Superior e pelas Unidades Acadêmicas.

O funcionamento da Universidade Federal de Uberlândia foi concedido a partir do Decreto-lei nº 762 de 14 de agosto de 1969, sendo que sua federalização se deu oito anos depois, por meio da Lei 6.532 de 24 de maio de 1978.

Tal data representou um marco significativo na história dessa jovem instituição universitária do país, principalmente devido ao crescimento, ao longo desse período, de sua inserção social na região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, Sudoeste de Goiás e Norte de São Paulo, no que se refere à formação de recursos humanos qualificados, saúde pública, desenvolvimento científico e tecnológico, arte e cultura (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018, p. 5).

A UFU tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sua organização e funcionamento são regidos pela legislação federal, além do seu Estatuto, Regimento Geral e normas complementares.

A missão da Universidade Federal de Uberlândia consiste no desenvolvimento integrado de atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, produzindo ciências, tecnologias, inovações, culturas e artes, formando cidadãos críticos e comprometidos com a “ética, a democracia e a transformação social”. Já a visão institucional da universidade consiste em ser uma referência de Universidade pública no Brasil e no exterior, no que diz respeito à promoção do ensino, da pesquisa e extensão em todos os campi universitários, garantindo direitos fundamentais, “desenvolvimento regional integrado, social e ambientalmente sustentável” (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018, p. 8).

A universidade garante serviços de ensino gratuito de graduação, pós-graduação (lato e stricto sensu), educação básica, educação profissional e educação tecnológica, além de desenvolver uma série de pesquisas e atividades de extensão que beneficiam a sociedade.

De acordo com o Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia, no seu artigo 5º, os princípios da UFU são:

I. gratuidade de ensino; II. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; III. indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; IV. universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; V. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VI. garantia de padrão de qualidade e padrão de eficiência; VII. orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; VIII. democratização da educação no que concerne à gestão e à socialização de seus benefícios; IX. democracia e desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País; X. igualdade de condições para o acesso e permanência na UFU; XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e XII. defesa dos direitos humanos, paz e de preservação do meio ambiente (REGIMENTO GERAL, p. 1).

Um dos momentos mais marcantes da história da Universidade Federal de Uberlândia foi a adesão ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A partir do REUNI, houve uma significativa reestruturação dos campi universitários. Nesse movimento de expansão, a Universidade Federal de Uberlândia criou campi de atuação. Atualmente, a UFU possui quatro campi no município de Uberlândia: Educação Física, Santa Mônica, Umuarama e Glória. Além disso, possui mais três campi fora do município: Campus Pontal, no município de Ituiutaba; Campus Monte Carmelo, no município de Monte Carmelo e Campus Patos de Minas, no município de Patos de Minas, totalizando o equivalente a 7 campi universitários, conforme observamos na Figura 1.

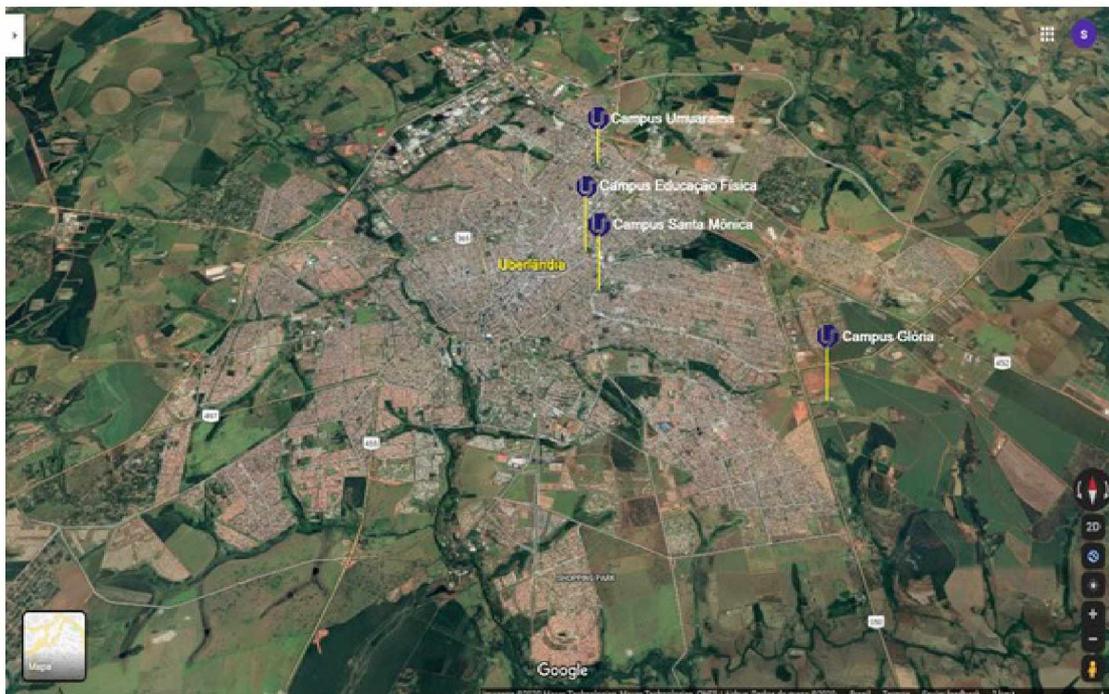
Figura 1 – Universidade Federal de Uberlândia e seus campi no Estado de Minas Gerais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com auxílio do Google Maps (2019).

Na Figura 2, identificamos a Universidade Federal de Uberlândia no município de Uberlândia e os quatro campis que a compõem: Umuarama, Educação Física, Santa Mônica e Glória.

Figura 2 – Universidade Federal de Uberlândia no município de Uberlândia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com auxílio do Google Maps (2019).

A Universidade Federal de Uberlândia tem a sua sede localizada no município de Uberlândia, na região Sudeste, interior do Estado de Minas Gerais. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia na cidade de Uberlândia no ano de 2019 cerca de 691.305 habitantes, sendo o município mais populoso do Triângulo Mineiro e o segundo mais populoso do Estado de Minas Gerais.

O campus da UFU situado na cidade de Uberlândia é o centro universitário de maior destaque do Brasil central, com destaque nas atividades voltadas para a ciência e a tecnologia, englobando o Triângulo Mineiro, a região do Alto Paranaíba, o noroeste mineiro e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso. O campus UFU do município de Uberlândia oferece vagas nos cursos de graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades que envolvem pesquisa e extensão. Além disso, contribui com a formação continuada de docentes em instituições de educação básica e Profissional do município (RESOLUÇÃO nº 03/2017 DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO).

No ano de 2018, um novo campus da UFU de Uberlândia (Campus Glória) começou a funcionar efetivamente, a partir da migração de duas Unidades Acadêmicas (Faculdade de Medicina Veterinária e Instituto de Ciências Agrárias) que funcionavam antes no Campus Umuarama. Essa reestruturação também envolveu os cursos de Agronomia, Engenharia Ambiental, Medicina Veterinária e Zootecnia e os Programas de Pós-graduação em Agronomia, Medicina Veterinária e Qualidade Ambiental. Houve também a transferência de espaços administrativos, restaurante, biblioteca e gabinete de professores/as (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018).

O campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia está localizado no município de Ituiutaba, região Sudeste do Estado de Minas Gerais. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registram que no ano de 2019 a cidade de Ituiutaba tinha cerca de 104.671 habitantes. Na sequência, na Figura 3, apresentamos a Universidade Federal de Uberlândia no município de Ituiutaba:

Figura 3 – Universidade Federal de Uberlândia no município de Ituiutaba



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com auxílio do Google Maps (2019).

De acordo com o site institucional da UFU, o campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia se instalou no município de Ituiutaba no ano de 2006. Atualmente, o campus tem uma área de 500 mil m² com oferta de cursos de graduação e mestrado acadêmico. O prédio

do Campus Pontal ainda está em fase de construção e precisa de investimentos para conclusão da obra (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018).

O campus Patos de Minas está situado na cidade de Patos de Minas, região intermediária ao Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no Estado de Minas Gerais. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registram que no ano de 2019 havia na cidade de Patos de Minas uma população estimada em 152.488 habitantes. De acordo com o site da UFU, o campus de Patos de Minas foi inaugurado no ano de 2010 e atualmente conta com três cursos de graduação e dois de mestrado. Na Figura 4, apresentamos a Universidade Federal de Uberlândia no município de Patos de Minas.

Figura 4 – Universidade Federal de Uberlândia no município de Patos de Minas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com auxílio do Google Maps (2019).

O Campus Patos de Minas é o único da UFU que ainda funciona em prédios provisórios cedidos pela Prefeitura do município e outras locações. As obras desse Campus foram reiniciadas no ano de 2018 e a sua conclusão é um dos principais desafios da UFU para os próximos anos (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018).

O campus Monte Carmelo funciona no município de Monte Carmelo, Estado de Minas Gerais. De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), havia 47.809 habitantes na cidade no ano de 2019. A Universidade Federal de Uberlândia foi inaugurada no município de Monte Carmelo no ano de 2011. Na Figura 5, identificamos a Universidade Federal de Uberlândia no município de Monte Carmelo.

Figura 5 – Universidade Federal de Uberlândia no município de Monte Carmelo



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do Google Maps (2019).

De acordo com o site institucional da UFU, o Campus Monte Carmelo possui cinco cursos de graduação constituídos por duas grandes áreas do conhecimento (Ciências Exatas e da Terra). Atualmente, o Campus Monte Carmelo não possui nenhum curso de pós-graduação stricto sensu.

No ano de 2018, foi iniciada a pavimentação de acesso ao Campus Monte Carmelo. No mesmo ano, foi inaugurado o segundo bloco do Campus Monte Carmelo, no qual está centrada a maior parte das atividades desenvolvidas pela UFU. No entanto, as vagas dos cursos criados recentemente no campus (Geologia e Engenharia Florestal) não foram contempladas em sua totalidade (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018).

No Quadro 8, reunimos informações contidas no Relatório de Gestão 2018 (ano base 2017) no que diz respeito aos principais números da UFU nos municípios de Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas:

Quadro 8 – Principais números da UFU nos 04 municípios

Números da UFU	Campus Uberlândia	Campus Ituiutaba	Campus Monte Carmelo	Campus Patos de Minas
Matriculados na graduação	17.961	2.054	887	459
Número de docentes	1.807	168	60	33
Cursos de mestrado acadêmico	39	1	0	2
Cursos de mestrado profissional	8	0	0	0
Cursos de doutorado	23	0	0	0
Matriculados nos cursos de Pós-Graduação stricto sensu	3.951	38	0	46

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Relatório de Gestão 2018 UFU

Ainda com base no Relatório de Gestão 2018, ano base 2017, o quadro de docentes universitários da Universidade Federal de Uberlândia era composto por 2.014 professores/as conforme a tabela a seguir:

Quadro 9 – Número de Docentes Universitários/as da UFU:

Cargo	Quantidade
Professor da Carreira da Educação Superior	1.822
Professor Substituto da Educação Superior	180
Professor Visitante da Educação Superior	12
Total	2.014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Relatório de Gestão 2018 UFU

A Universidade Federal de Uberlândia sofreu uma expansão expressiva nos últimos anos e essas mudanças exigiram que a instituição (re)pensasse suas ações no que diz respeito à formação dos seus servidores. Essa preocupação está expressa no Relatório de Gestão de 2018, ano base 2017, por meio da Diretriz nº 14 intitulada “Valorizar o servidor, humanizar suas condições e relações de trabalho e promover seu desenvolvimento profissional”, que apresentou o Índice de Qualificação do Corpo Docente.

De acordo com o relatório, o índice de qualificação do corpo docente no ano de 2016 era de 4,79%, no ano de 2017 foi de 4,82%, fechando o ano de 2018 com o índice em 4,61%. O documento destaca uma análise crítica a respeito do índice de qualificação do corpo docente, afirmando que houve uma “queda irrelevante” (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018, p. 40).

Os dados contidos no Relatório de Gestão 2018, ano base 2017, apontam que apenas 21% dos/as docentes da Universidade Federal de Uberlândia participaram de ações de

capacitação no ano de 2017. Essa demonstração é preocupante visto que é possível perceber diariamente na UFU “estudantes desmotivados com seus cursos, [...] professores insatisfeitos com o processo e resultados da aprendizagem discente, coordenadores de cursos e diretores de Institutos e Faculdades ansiosos por melhores resultados” (CAMPOS, 2017, p. 64).

As Instituições de Educação Superior são responsáveis pelo desenvolvimento profissional de docentes e isso requer uma ação coletiva voltada para a formação, um lugar onde os/as docentes possam refletir sobre suas histórias de vida e seus percursos formativos ao longo da carreira. A reflexão sobre aspectos que permeiam o processo de formação profissional dos/as docentes sustenta a constituição da identidade profissional dos/as docentes. Essa identidade não é estática, ela se (re)constrói permanentemente, sendo influenciada de modo imediato pela história de vida de cada sujeito e seu papel na sociedade, influenciando a concepção desse/a profissional sobre o que é ser professor/a.

Conceitos relacionados à formação docente, identidade, desenvolvimento profissional, saberes pedagógicos, dentre outros, não são estáticos e pré-determinados. Ao ter a oportunidade de (re)pensar o seu percurso formativo e o processo de constituição de sua identidade profissional, o/a docente será capaz de identificar dimensões importantes que permeiam o seu fazer cotidiano.

Garantir o desenvolvimento profissional de docentes universitários demanda tempo e esforços institucionais permanentes, é um processo e não uma etapa isolada, requer envolvimento, empenho, conhecimentos epistemológicos sobre educação e ensino, além de estratégias diversificadas para promover mudanças significativas.

Frente ao exposto, reitera-se a necessidade de que a formação do/a docente universitário/a seja pensada e estruturada como uma Política Institucional de Formação, um lugar de formação permanente, no qual o/a professor/a possa compartilhar experiências e estabelecer diálogos sobre aspectos relacionados ao seu fazer docente no espaço da universidade.

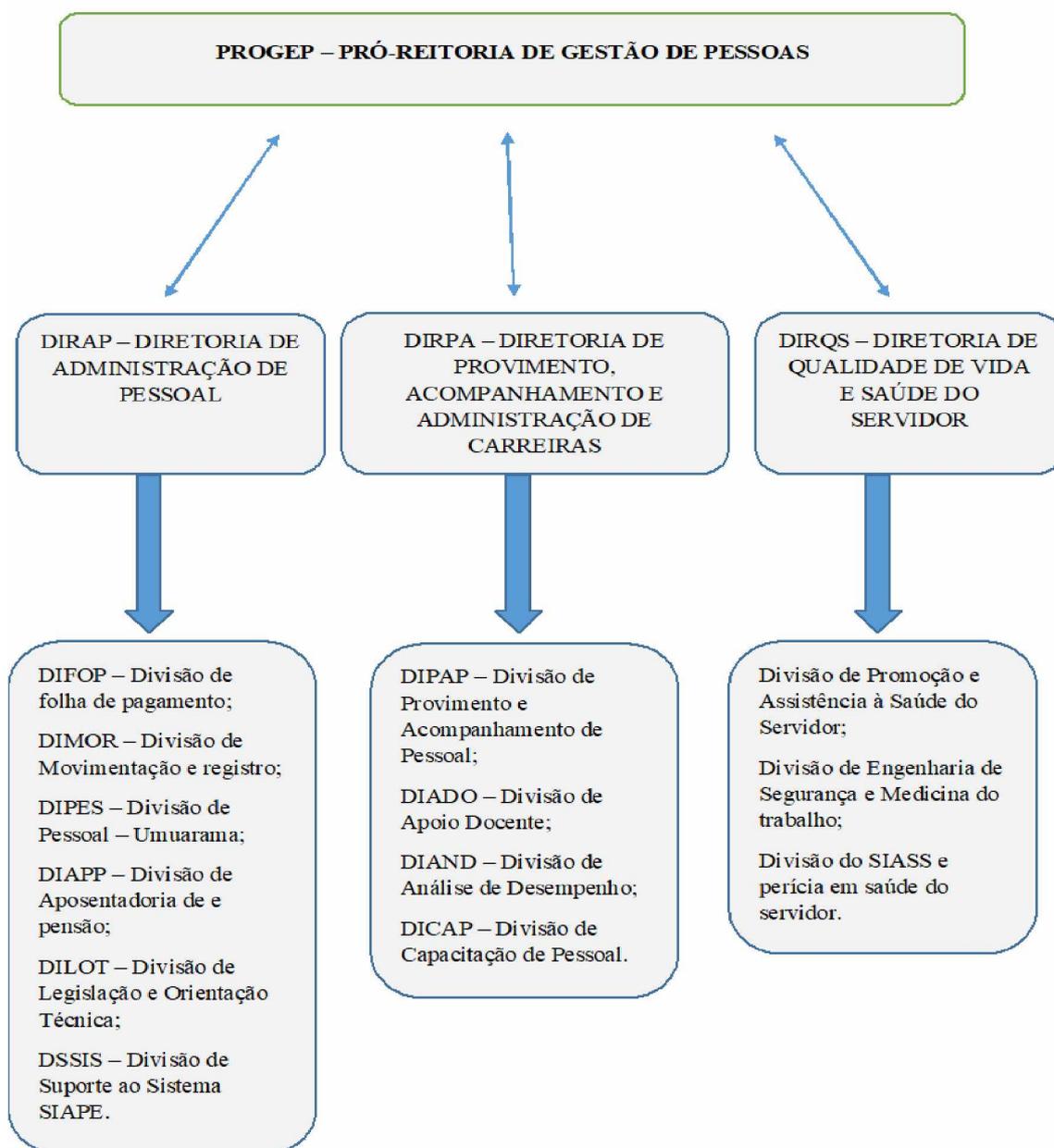
Atualmente, a Universidade Federal de Uberlândia dispõe de duas Divisões em seu organograma criadas para garantir a formação dos/as docentes universitários/as. Essas duas divisões promovem ações formativas ao longo de todo ano para os/as docentes da universidade. Uma delas é a Divisão de Capacitação docente, que faz parte da Diretoria de Ensino (DIREN), ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A outra divisão é a Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP), que faz parte da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP).

A docência na universidade é uma prática social complexa, permeada por inúmeros desafios cotidianos. Diante disso, a Divisão de Formação docente (DIFDO) e a Divisão de

Capacitação de Pessoal (DICAP) se caracterizam como espaços essenciais para os/as docentes da Universidade Federal de Uberlândia. São espaços formativos fundamentais para que os/as docentes possam ter um espaço de (re)flexão e (re)construção de saberes essenciais para o exercício da prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

Na sequência, reunimos na Figura 6 informações relativas sobre a organização estrutural da Divisão de Capacitação de Pessoal – DICAP na Universidade Federal de Uberlândia.

Figura 6 – Estrutura Organizacional da Divisão de Capacitação de Pessoal – DICAP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações contidas na Resolução nº 01/2012, do Conselho Universitário (2019).

A Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP) é parte integrante da Diretoria de Provimento, Acompanhamento e Administração de Pessoal (DIRPA), vinculada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). De acordo com o site institucional da Universidade Federal de Uberlândia, a PROGEP é o órgão responsável pelo desenvolvimento de atividades destinadas aos Técnicos Administrativos e Docentes Universitários, promovendo diversas atividades de apoio para esses profissionais, “por meio do planejamento e execução da política de desenvolvimento de pessoas, contribuindo para a construção da excelência da Universidade Federal de Uberlândia”.

A Diretoria de Provimento, Acompanhamento e Administração de Carreiras é a diretoria responsável pela elaboração de normas, diagnósticos, coordenação e execução de planos de ação e atividades para acompanhar os profissionais recém-admitidos pela universidade, além de também promover atividades para contribuir com o desenvolvimento de todos os profissionais da instituição por meio da promoção de atividades de capacitação e qualificação dos servidores e da administração dos planos de carreira dos/as docentes e dos técnicos administrativos em educação.

A Divisão de Capacitação de Pessoal é a divisão responsável: pelo gerenciamento da capacitação dos servidores da UFU; pela Licença Capacitação, por meio do programa Quali-UFU; pela organização de eventos que visam promover a integração dos servidores recém-admitidos na universidade; pelo afastamento dos servidores técnicos administrativos para pós-graduação no Brasil ou no exterior; pelo registro de horário especial do servidor estudante e pela elaboração de relatórios a respeito da capacitação de toda a universidade (PROGEP, 2019).

Para participar dos cursos promovidos pela DICAP, o servidor precisa pedir a autorização da sua chefia imediata e conferir a divulgação da lista contendo o nome dos participantes. Caso o servidor venha a desistir de participar do curso, ele precisa justificar a sua ausência, senão poderá ficar 12 meses sem poder participar dos cursos promovidos pela divisão. Além disso, o servidor que participar do curso deverá ter uma frequência mínima de 75% nos encontros para obter a sua certificação (PROGEP, 2019).

O Plano Anual de Capacitação da Divisão de Formação Docente que norteia as ações da DICAP foi instituído por meio da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas e pelo Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006, o qual instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, além de regulamentar dispositivos da Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990.

O primeiro artigo do referido documento menciona: a melhoria da eficiência, da eficácia e da qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; o desenvolvimento permanente do

servidor público; a adequação das competências dos servidores aos objetivos das instituições; a divulgação e o gerenciamento das ações de capacitação; a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

O Plano Anual de Capacitação da DICAP atribui como objetivo geral da divisão a promoção aos servidores da UFU (docentes e técnicos administrativos) de “ações que possibilitem o desenvolvimento de competências necessárias para aprimorar o desempenho profissional, visando o alcance de objetivos institucionais” (p. 6).

De acordo com o Plano Anual de Capacitação da DICAP/PROGEP para o ano 2019, no ano de 2018 a divisão planejou 70 ações de capacitação e atendeu um total de 1.280 servidores da universidade. Visando atender um maior número de servidores, a Divisão realizou cursos em horários noturnos. No entanto, durante o ano de 2018, doze cursos não foram realizados porque não houve o número necessário de inscritos ou pelo fato dos servidores não terem conseguido a liberação da chefia imediata. De acordo com o Plano Anual de Capacitação:

Atenta à participação de servidores alocados, inclusive, nos campi avançados, a DICAP se esforçou para equipar a “Sala de Capacitação” com recursos midiáticos de forma que proporcionasse cursos por meio de web conferência. Por isso, torna-se urgente a disponibilidade orçamentária da PROGEP – UFU para que se concretize o aparelhamento técnico da sala (DICAP/PROGEP, 2019, p. 4).

A página da PROGEP contém um documento que deixa à disposição dos servidores da UFU o Plano Anual de capacitação DICAP/PROGEP, que apresenta os cursos de capacitação que serão promovidos pela DICAP. Esses cursos “contribuem, essencialmente, com a progressão por capacitação e com a aquisição de novos conhecimentos relacionados ao ambiente de trabalho do servidor” (PROGEP, 2019).

A agenda de cursos de capacitação apresentou para o ano de 2019 a proposta de 45 cursos e 10 palestras, tendo como público alvo os/as docentes universitários/as nas palestras e em 44 dos 45 cursos disponibilizados. Conforme a entrevista concedida pelo coordenador da DICAP nem sempre a agenda de cursos é cumprida rigorosamente. Como a agenda de cursos da DICAP não é fechada ela pode sofrer alterações ao longo do ano.

No Quadro 10 estão contidas as informações sobre a agenda de curso que foi programada para o ano de 2019 pela DICAP:

Quadro 10 – Agenda de cursos para o ano de 2019 promovidos pela DICAP

Cursos	Público
1. Atendimento de Primeiros Socorros	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
2. Atualização em Língua Portuguesa	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
3. Básico de Francês: Voulez-VousParlerFrançais?	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
4. Capacitação de Agentes Multiplicadores em Prevenção ao Uso, Abuso e Dependência de Álcool e Outras Drogas	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
5. Coaching no Serviço Público	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
6. Coma Bem, Emagreça Também	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
7. Como Falar em Público – Técnicas de Apresentação	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
8. Conhecendo o Moodle	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
9. Direitos e Deveres do Servidor Público Federal	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
10. Diversidade Humana: os Desafios de Conviver com as Diferenças no Ambiente de Trabalho Universitário	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
11. Entendendo o Assédio Moral: Causas e Consequências	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
12. Formação de Professores Autores e Formadores para Atuar em Cursos/Disciplinas na Modalidade a Distância – UFU	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
13. Gerenciamento, Autopercepção e Liderança	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que preferencialmente atuam em ambientes administrativos que estimulem as competências de gestão e liderança.
14. Gerenciamento de Projetos	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que preferencialmente atuam em ambientes administrativos que estimulem as competências de gestão e liderança.
15. Gerenciamento por Processos (Business Process Management)	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que preferencialmente atuam em ambientes administrativos que estimulem as competências de gestão e liderança.
16. Gestão de Pessoas	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que preferencialmente atuam em ambientes administrativos que estimulem as competências de gestão e liderança.
17. Gestão de Relacionamentos e Conflitos	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
18. Governança Pública, Gestão de Risco e Controles Internos	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
19. Instrução Normativa nº5 – MPOG	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
20. Introdução a Análise de Variância e Análise de Regressão no Software R	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
21. Libras	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

22. Metodologia de Pesquisa na Área de Ciências Humanas e Sociais	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) interessados em cursar pós-graduação.
23. Metodologia de Pesquisa na Área de Saúde e da Terra	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) interessados em cursar pós-graduação.
24. Mineração de Dados	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
25. Normalização de Trabalhos Acadêmicos (ABNT) e Elaboração de Curriculum Lattes	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
26. Painel de Preços do Governo Federal	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
27. Participações Societárias e Tributação	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
28. Planilhas Eletrônicas	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
29. Preparação para Aposentadoria - Programa Reconstrução de um viver	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Preferência de vagas para aqueles que estiverem mais próximos ao momento da aposentadoria.
30. Prevenção e Segurança no Ambiente de Trabalho	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
31. Promoção à Saúde Mental	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
32. Promovendo Autoconhecimento e Autoestima	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
33. Raciocínio Lógico e Quantitativo	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
34. Redação com Foco na Elaboração de Documentos Oficiais	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
35. (Re)Inventando a Prática Pedagógica	Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
36. SCPD: Legislação e Operacionalização	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
37. SEI	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
38. Sistema de Compras	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
39. SG - Funcionalidades do Módulo Acadêmico	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Preferência para os servidores que trabalham em coordenações de cursos de graduação ou pós-graduação.
40. Seminário de Integração on-line de Servidores Recém-investidos na UFU	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
41. Técnicas de Negociação no Serviço Público	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que preferencialmente atuam em ambientes administrativos que estimulem as competências de gestão e liderança.
42. Treinamento sobre Progressão e Promoção Docente no SEI	Docentes Universitários da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
43. Vamos Falar Sobre Estresse e Trabalho	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
44. Web Conferências Utilizando o Mconf RNP	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Dos 45 cursos disponibilizados pela DICAP aos/as docentes universitários/as e técnicos/as-administrativos/as, apenas dois cursos eram voltados com exclusividade para os/as docentes universitários/as da Universidade Federal de Uberlândia: “(Re)Inventando a Prática Pedagógica” e o curso “Treinamento sobre Progressão e Promoção Docente no SEI”. Os outros 43 cursos são para atender as especificidades do trabalho realizado por técnicos/as administrativos/as e os/as docentes universitários concomitantemente.

Na sequência, apresentamos no Quadro 11 a relação de palestras que foram programadas pela DICAP no ano de 2019:

Quadro 11 – Palestras disponíveis na agenda de 2019 da DICAP¹⁰

Palestra	Público
A arte da negociação no âmbito da UFU	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
As relações familiares no contexto de uso de drogas	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Coaching no serviço público	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Comunicação Eficiente com foco no serviço público	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Gerenciamento de projetos	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Governança pública	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Inteligência Emocional	Servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

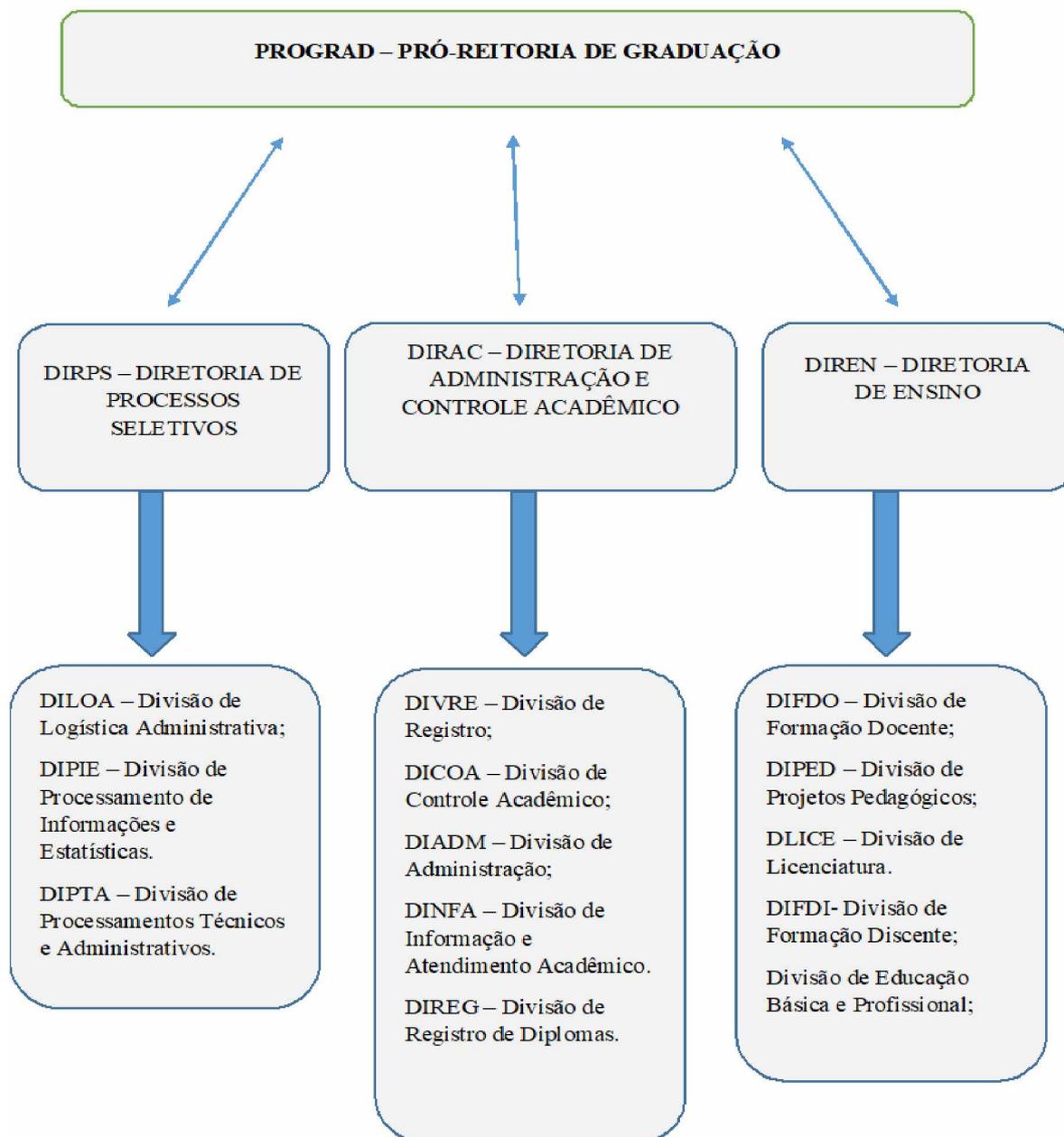
Fonte: DICAP/PROGEP, 2019

Conforme podemos observar, as palestras disponibilizadas pela DICAP no Plano Anual de Capacitação para o ano de 2019 eram voltadas para os técnicos-administrativos e os/as docentes universitários/as concomitantemente.

Na sequência, na Figura 7, organizamos informações sobre a estrutura da Divisão de Formação Docente – DIFDO /UFU.

¹⁰ Conforme relato do colaborador responsável pela coordenação da DICAP a agenda de palestras pode sofrer alterações ao longo do ano pois elas são realizadas também de acordo com a demanda dos servidores.

Figura 7 – Estrutura Organizacional da Divisão de Formação Docente – DIFDO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio da Resolução nº 01/2012, do Conselho Universitário (2019).

No período de 2007 e 2009, antes da criação da Divisão de Formação Docente (DIFDO) dentro da Diretoria de Ensino (DIREN), houve propostas de ações formativas oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia no âmbito da PROGRAD. Essas ações formativas surgiram a partir da criação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPP):

O trabalho desenvolvido pelo NAPP, criado em 2007 pela PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação, centrou-se no apoio didático-pedagógico, a partir do levantamento das principais necessidades formativas dos professores, mediante a proposta de diferentes atividades: cursos, minicursos, palestras. A partir do diagnóstico, foram desenvolvidos diversos estudos e pesquisas que contribuíram para a organização e implementação de cursos de formação docente direcionados aos professores ingressantes e mesmo aqueles com maior tempo de trabalho na UFU (CAMPOS, 2017, p. 64).

Como o NAPP não fazia parte de uma política institucional, ele foi interrompido ao final da gestão, no ano de 2009. Apesar do fim das atividades promovidas pelo NAPP, as ações formativas tiveram continuidade por meio da Faculdade de Medicina da UFU, que por ter tido a oportunidade de participar das ações conduzidas pelo NAPP, achou pertinente dar continuidade ao trabalho que havia sido desenvolvido. Além da FAMED, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática em Desenvolvimento Profissional dos Professores – GEPEDI¹¹ também deu seguimento às ações implementadas pelo extinto NAPP (CAMPOS, 2017).

A partir da reestruturação no organograma da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) houve a criação da Divisão de Formação Docente (DIFDO), no ano de 2010. A Resolução nº 02 do ano de 2010 aprovou o regimento interno da reitoria que criou dentro da Divisão de Ensino (DIREN) a Divisão de Formação Docente (DIFDO). Diante da omissão 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).

A principal proposta de trabalho da Divisão de Formação Docente na época era promover aos docentes universitários da UFU um espaço para estimular trocas de experiência e saberes pedagógicos, produção de saberes interdisciplinares e científicos, além do desenvolvimento de ações formativas que promovessem a interdisciplinaridade, rompendo com a perspectiva de metodologia ou de técnicas de ensino. Entre as ações desenvolvidas pela Divisão de Formação Docente, destacam-se “eventos, projetos, rodas de conversa, publicações, criação de revista, além de avaliações diagnósticas sobre a prática dos/as docentes da universidade” (VILELA, 2016, p. 54).

Nessa mesma direção, Manzan (2017, p. 19) afirma que a Divisão de Formação Docente é um espaço que “trabalha a interlocução pedagógica”, ela garante o assessoramento de

¹¹ O GEPEDI é um grupo de estudos e pesquisa registrado no CNPq e certificado pela UFU. É vinculado ao Núcleo de Didática e ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFU e faz parte da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas.

professores/as e promove debates que “evidenciam a identidade do/a professor/a e seu desenvolvimento profissional, tendo como perspectiva a elaboração de propostas para a melhoria da prática docente”.

Por meio das ações formativas propostas pela DIFDO, o/a docente tem a oportunidade de pensar suas ações de ensino “juntamente com a produção em pesquisa e a extensão. Ele/a discute e reflete coletivamente sobre sua prática de sala de aula, a função social da universidade e suas especificidades, a fim de rever suas crenças e atitudes profissionais” (VILELA, 2016, p. 56).

Em sua pesquisa de pós-doutorado, Campos (2017) realizou uma investigação com o propósito de compreender a repercussão das ações formativas realizadas no contexto de trabalho dos/as docentes universitários/as da Universidade Federal de Uberlândia, por meio das ações promovidas pela DIFDO com mais de 30 horas de atividades entre os anos de 2013 a 2016. No período de análise de sua pesquisa, havia na instituição 1.738 docentes com cargos efetivos, sendo que destes, 607 (34,8%) participaram das ações da DIFDO. Na interlocução com 58 docentes da UFU, a autora identificou que:

[...] em 58 dos questionários respondidos (45,6%) e a análise das entrevistas realizadas com 15 professores (25%), evidenciou que os docentes participaram das seguintes ações formativas: Cursos de Docência Universitária (100%); Rodas de Conversa (50%), Programa de Televisão (11,1%), Fóruns Internacionais de Docência Universitária (22,2%), Oficinas (44,4%), Minicursos (27,8%). Dentre as ações, os/as docentes destacaram que os Cursos de Docência Universitária foram os melhores e corresponderam à expectativa de formação contínua (CAMPOS, 2017, p. 72).

Os dados obtidos por Campos (2017) ainda revelaram que entre os anos de 2013 e 2016, foi possível constatar que 70% dos/as docentes participantes das ações da DIFDO fizeram cursos de bacharelado, seguidos por 13% que fizeram cursos de licenciatura e 16% que cursaram licenciatura e bacharelado.

De acordo com a autora, as ações formativas promovidas pela DIFDO no período investigado foram desenvolvidas de acordo com os indicativos da avaliação institucional, das investigações advindas de pesquisas realizadas por docentes da linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS). Essas ações contemplaram:

[...] a) vinculação da formação com a prática profissional, no sentido de organizar um processo permanente de formação continuada, de modo que a realidade universitária pudesse ser o ponto de partida para reflexões mais aprofundadas a respeito dos desafios do exercício da docência; b) práticas formativas que possibilitassem a valorização permanente dos saberes da docência, para além das aulas expositivas baseadas numa perspectiva tradicional de educação, proporcionando aos professores vivenciarem diferentes práticas que viabilizassem uma maior compreensão do fenômeno educativo e sua complexidade; c) 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 em sala de aula; d) realização de práticas investigativas que possibilitassem a articulação entre teoria e prática (CAMPOS, 2017, p. 66-67).

A pesquisadora revela que as causas que levam os/as docentes universitários/as da UFU a participarem das ações formativas promovidas pela DIFDO “estão relacionadas com as dimensões técnicas e didáticas, associadas diretamente com o trabalho que desenvolvem com estudantes na graduação” (CAMPOS, 2017, p. 21).

No ano de 2018, a Divisão de Formação Docente organizou uma série de atividades em forma de palestras, cursos, oficinas e mesas redondas voltadas aos docentes universitários da Universidade Federal de Uberlândia, como destacamos no Quadro 12:

Quadro 12 – Ações realizadas pela DIFDO no ano de 2018

Palestras	Cursos	Oficina	Mesa Redonda
<ul style="list-style-type: none"> - Combate à evasão e à repetência: planejamento, metodologia e avaliação como fatores impactantes; - Núcleo Docente Estruturante: funções e atribuições; - Metodologias Ativas; Planejamento e Gestão da sala de aula; - Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender; - Formação Docente e Desafios da Profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docência Universitária, um curso específico para o trabalho na educação superior com os seguintes módulos: Planejamento na Educação Superior; Avaliação na Educação Superior; Instrumentos de Avaliação; Relação professor-estudante; Metodologia Ativa e Ferramenta de Ensino e Aprendizagem; Saúde vocal do professor; A importância do processo e de seus agentes no ato de ensinar e aprender. - Curso de Tecnologia, Linguagens e Mídias em Educação; - Estilos de Aprendizagem: dos conceitos à produção de materiais; - Curso Ensino Híbrido: Trabalhando com o Moodle na Universidade; - "Sexualidade, Identidade de Gênero e Universidade; - Educação para as Relações Étnico-Raciais na Universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina Repositório Institucional UFU-DUCERE. 	<ul style="list-style-type: none"> - O papel da universidade e a BNCC, perspectivas e formação e o Seminário: Estágio e Docência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informações disponíveis no site da UFU.

No ano de 2019, a Divisão de Formação Docente promoveu as seguintes atividades para os/as docentes da universidade:

Quadro 13 – Atividades realizadas pela DIFDO no ano de 2019

Palestras	Cursos	Roda de Conversa	Mesa Redonda
<ul style="list-style-type: none"> - Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente e Pedagogia Histórico-Crítica; - Funções e atribuições do NDE; - Outros sujeitos, outras pedagogias; - Os desafios da permanência de alunos no ensino superior: analisando os indicadores do INEP; - A vivência comunicação não violenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchendo projetos no SIEX; - Docência Universitária constituída pelos seguintes módulos: Identidade Docente; Perfil Discente; Planejamento na Educação Superior; Como planejar uma aula universitária? - Avaliação na Educação Superior; - Instrumentos de Avaliação; - Sobre a Felicidade no século XXI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática Docente: teoria e sala de aula - perspectivas de um Colégio de Aplicação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formação Docente e a Universidade Pública: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informações disponíveis no site da UFU.

A Divisão de Formação Docente e a Divisão de Capacitação de Pessoal da Universidade Federal de Uberlândia devem ter o papel de promover um espaço na universidade de interlocução entre os/as docentes, de garantia de trocas de experiências e saberes, propondo discussões teórico-metodológicas acerca dos saberes, da identidade e desenvolvimento profissional dos/as docentes, assegurando um amparo ao professor que possa auxiliá-los/as no exercício da profissão. As duas divisões devem promover ações permanentes, não na perspectiva de algo pontual, como um treinamento ou capacitação, pois esse modelo formativo gera dificuldades que começam a aparecer “quando entram em cena os alunos reais, com sua diversidade de conhecimentos e necessidades específicas no processo de aprendizagem” (ALMEIDA, 2012, p. 94).

As ações formativas disponibilizadas pela universidade precisam ser pautadas na possibilidade de melhoria da qualidade de ensino e no desenvolvimento profissional dos/as docentes no âmbito universitário.

A seguir, será apresentada a análise dos dados obtidos junto com coordenadores e diretores que já tiveram envolvimento direto com as atividades realizadas pela Divisão de Formação Docente (DIFDO) e a Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP).

V – O TRABALHO DA DIVISÃO DE CAPACITAÇÃO DE PESSOAL E DA DIVISÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA UFU

Nesta seção, realizaremos uma análise sobre o papel desempenhado pela Universidade Federal de Uberlândia na formação pedagógica dos professores/as universitários/as. Para isso, empreenderemos um estudo sobre os espaços de formação pedagógica promovidos pela Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP) e pela Divisão de Formação Docente (DIFDO). Na Figura 11, apresentamos a Divisão de Capacitação de Pessoal e a Divisão de Formação Docente na UFU:

Figura 11 – DICAP E DIFDO no espaço da Universidade Federal de Uberlândia



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com o auxílio do Google.

A partir dos depoimentos dos colaboradores da pesquisa, realizamos uma análise sobre os espaços e lugares de formação pedagógica na UFU, considerando as categorias identidade, saberes e desenvolvimento profissional dos/as docentes.

Os depoimentos dos 04 entrevistados foram transcritos na íntegra, não comprometendo a reflexão que os interlocutores realizaram¹². Após a transcrição, as entrevistas foram textualizadas e organizadas em uma sequência lógica para nos permitir uma melhor apreciação.

¹² Durante o diálogo com os colabores, alguns mencionaram o nome de outras pessoas. Para preservar a identidade desses sujeitos, os seus nomes foram abreviados conforme nos orienta Meihy (1996) ao falar sobre a textualização das entrevistas.

A textualização foi realizada para que o texto passe a ser “dominantemente do narrador, que surge como uma figura única por assumir o exclusivismo da primeira pessoa” (MEIHY, 1996, p. 185).

As narrativas nos ajudaram “a entender a forma de organização mental dos colaboradores” (MEIHY, 1996, p. 149). Também nos ajudaram a reconstituir as situações, os sentimentos e os fatos que marcaram as experiências dos colaboradores nos espaços de formação. Além disso, a narrativa nos permitiu compreender melhor o lugar da formação junto aos interlocutores.

O diálogo com os colaboradores da pesquisa nos oportunizou vivenciar um momento de compartilhamento de saberes, experiências e conhecimento com os entrevistados. Os depoimentos são instrumentos que permitem uma “recriação da realidade social e possibilitam às pessoas comuns terem não apenas um lugar na história, mas, sobretudo, um papel importante na produção do conhecimento” (CAMPOS, 2001, p. 131).

5.1 – O lugar da DICAP no espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as: contribuições de L. – DICAP

Meu nome é L. e sou Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, atuo como coordenador na Divisão de Capacitação de Pessoal – DICAP. Sou formado em Geografia e em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Realizei mestrado e doutorado em Geografia pela mesma instituição.

Nós trabalhamos aqui na divisão tanto com docente quanto com técnicos, nós temos uma quantidade de cursos de formação que seja para os dois, embora a maior quantidade de participantes dentro da DICAP seja de técnicos administrativos. Os professores participam, óbvio. Mas em termos quantitativos, o maior é de técnicos. Então vamos falar em algumas questões específicas dentro da Pró-Reitoria.

A Divisão de Capacitação faz parte da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da universidade e nós temos algumas atribuições dentro dessa Pró-Reitoria que por questões legais nós temos que propiciar essa formação continuada, tanto de docentes, quanto de técnicos administrativos que são servidores de modo geral. Então, hoje nós promovemos e gerenciamos de forma permanente a capacitação de servidores, técnicos administrativos e docentes, tanto para servidores só aqui desta instituição quanto de outras também. Nós temos parceria, por exemplo, com a Federal do Triângulo Mineiro e com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

Então existe uma parceria que a gente pode receber, os servidores dessas duas instituições para participar dos nossos cursos aqui.

Em relação a esse termo capacitação, eu já fui crítico, porque eu sei que esse termo capacitação hoje não é tão usual e a gente poderia melhorar conceitualmente.

Então a gente trabalha promovendo esses cursos, essas ações; a gente também trabalha com o Programa de Apoio à Qualificação da UFU (QUALI-UFU), que são incentivos que a gente dá para o servidor que está na Pós-Graduação ou também na educação formal de um modo geral, desde a educação básica até o doutorado e a pós-graduação, para ele poder pagar tanto as mensalidades do curso dele quanto a matrícula também da instituição onde ele estuda. As nossas duas grandes frentes que a gente trabalha aqui na capacitação são estas. Como que a gente forma esses cursos? A gente faz todo ano um levantamento sobre as necessidades de capacitação, que a gente chama de LNC, a gente encaminha isso para todas unidades acadêmicas, todas as unidades administrativas perguntando aquilo que os gestores têm de demanda para a formação da equipe dele, então é a partir desse LNC que a gente elabora os nossos cursos.

Para selecionar os formadores da DICAP, a gente pensa sobre o que é melhor para o desenvolvimento do curso, para a organização do curso. A capacitação tem hoje um banco de instrutores. Todo início de ano nós fazemos uma chamada pública no site da UFU, tem um formulário que ele vai entrar e falar qual é a formação dele, qual é a sua experiência, se já atuou em sala de aula e é aberto para todos os servidores da instituição. Então tem essa chamada que fica no site e o servidor vai preencher. Vamos supor que surge uma demanda aqui na divisão para falar sobre metodologias ativas, dentro dessa demanda eu vou lá no banco e vejo quais instrutores se inscreveram, a gente vai filtrar esses servidores. Aí tem alguns critérios para fazer a seleção, a gente escolhe pensando e elencando alguns critérios.

Para os nossos cursos de capacitação, pedimos uma duração mínima de 20 horas que é um pré-requisito para que o servidor tenha progressão na carreira.

E tem uma outra questão também: toda ação nossa de capacitação, todos os nossos cursos, quando terminam, a gente faz uma avaliação de reação. Nessa avaliação a gente avalia, por exemplo, o domínio de conteúdo de quem ministrou o curso, a questão de material utilizado, a satisfação mesmo em relação aos recursos do nosso espaço físico, e tem uma parte específica que a gente deixa em aberto, para que o servidor se manifeste sobre qual é a outra ação que ele considera necessário para dar continuidade àquele curso que ele fez. Então, se em determinado curso tem alguma questão que não houve tempo suficiente para ser trabalhado e que demanda um tempo maior, isso pode ser sugerido um termo de um outro curso para a gente, e nós vamos

implementar esse outro curso considerando essa necessidade que eles colocaram. São dessas duas maneiras que a gente consegue fazer o levantamento das capacitações. Esse levantamento é feito todo o final do ano e com isso nós fazemos a programação para os novos cursos do ano seguinte.

Mas é importante esclarecermos o seguinte: a agenda nossa de capacitação não é fechada, sempre fica em aberto, a gente faz um planejamento, uma organização, mas não é nada fechado. Por quê? Porque sabemos que a universidade é dinâmica, então, de repente, uma área específica, um laboratório, surge uma necessidade ali relacionada a um equipamento novo que chegou, se os técnicos necessitarem de uma formação específica para trabalhar com aquele equipamento, nós oferecemos o curso e por isso nossa agenda precisa ser flexível porque nós vamos inserindo cursos.

Para você ter uma ideia do que nós já oferecemos, esse ano foram ofertadas 98 ações de capacitação, desde cursos exclusivos para área administrativa, para docentes, para quem trabalha com a área de informática, de línguas estrangeiras, então o nosso campo de atuação é bem amplo. Não é somente com cursos de capacitação que a gente trabalha, também temos workshops, palestras. A gente procurou de uns tempos para cá diversificar esse espaço, essas formas de administrar esses cursos, porque às vezes nem sempre o servidor pode participar de um curso de vinte, trinta horas, fica difícil, ou a chefia não libera, ou o docente não consegue frequentar esses cursos com grade regular, porque tem cursos que às vezes são duas, três vezes por semana e ele não pode se ausentar em função de aula, de atividades de pesquisa, de extensão, então a gente busca sintetizar tudo com palestras ou workshops também, então a gente tem também essas outras ações em desenvolvimento.

Nos nossos cursos, todos participam juntos. Por exemplo: os cursos de língua estrangeira, por exemplo, no último que teve, nós tínhamos uma turma de 20 servidores, 14 eram técnicos e 06 eram docentes, os servidores vinham aprender francês para fazer leitura de textos acadêmicos, alguns porque tinham projetos que tinham parceria com as universidades francesas, então para facilitar essa comunicação eles vieram fazer o curso aqui conosco. É um espaço frequentado tanto por docentes quanto por técnicos ao mesmo tempo.

Aí eu quero também te falar uma questão importante. A capacitação, hoje, ela está amparada por meio de um decreto que veio publicado esse ano, que é o decreto 9.991 de 28 de agosto de 2019. Esse decreto dispõe sobre a política nacional de desenvolvimento de pessoas na administração pública federal e aqui, por exemplo, elenca uma série de questões, instrumentos, objetivos, tudo que as universidades e os órgãos federais precisam fazer e seguir para o desenvolvimento do corpo técnico administrativo dentro dos órgãos federais. Houve

algumas mudanças importantes, por exemplo: antes não precisava encaminhar o nosso plano de desenvolvimento de capacitação, a gente não precisava enviar isso para o ministério para ser aprovado por eles. Eles enviaram este decreto aqui e foi tudo muito rápido, foi como se nós tivéssemos o tempo de apenas um mês para fazer o LNC, fazer todo o levantamento, a consulta, estruturar isso em termos de necessidade de capacitação, alimentar isso no sistema do governo, porque agora tem que ser encaminhado para eles. A gente encaminha para eles de acordo com uma função normativa que eles também nos enviaram e eles agora vão aprovar esse plano nosso. Antigamente não tinha essa necessidade.

Agora, o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) está subsidiado a partir desse decreto. Então agora nós encaminhamos e sabe quando ele será aprovado? Nós vamos ter o retorno, o parecer técnico do governo, no dia 28 de fevereiro. Só no início do próximo ano que nós vamos poder começar a ofertar os nossos cursos novamente. Antigamente, a gente não precisava ficar limitado a essa data, normalmente a gente iniciava os nossos cursos no final de janeiro ou no início de fevereiro. As nossas ações, hoje, elas estão um pouco presas em função da determinação do governo. Então, isso foi um aspecto que para a gente dificultou, porque eu não posso começar a ministrar um curso em janeiro por causa dessa determinação, desse decreto 9.991, esse novo decreto. Esse documento é que vai subsidiar hoje, que vai fundamentar as nossas ações, em termos de objetivo, instrumento, orçamento, os nossos cursos também englobam o pagamento da GECC, que é uma gratificação que a gente paga ao instrutor, que ministra os cursos, então tudo tem que ficar especificado hoje, o valor que será pago. Por que o que o ministério vai fazer? Depois que todos os órgãos fizerem o PDP que já foi feito, nós encaminhamos ao ministério e eles vão analisar o que são as ações transversais, que é comum a todas as instituições e isso será direcionado ao Enap, que é uma escola de governo. Então, o Enap vai filtrar essas informações e como forma de reduzir custos ele irá propor isto como EAD.

Então, um exemplo que eu vou te dar: A UFU apresentou uma demanda relacionada a curso de informática, e várias outras instituições federais também solicitaram cursos na área de informática, o Enap verificou que um grande número de instituições tem interesse, eles vão formatar um curso em formato EAD que será oferecido por eles. Isso não foi muito positivo a meu ver, porque em muitos dos nossos cursos nós trabalhamos as particularidades da instituição, porque cada instituição tem uma particularidade, tem uma demanda específica. Eu sei que hoje o EAD é uma modalidade de ensino que chegou forte, ela veio para ficar, eu acho que ela tem muitos aspectos positivos também, não desconsidero isso, mas no tocante, por exemplo, a um curso de informática, ele seria para mim muito mais enriquecedor se fosse em

um laboratório, cada um com o seu computador, esclarecendo dúvidas, fazendo juntos, compartilhando as dúvidas nesse espaço do que um curso em EAD por exemplo neste caso. Da mesma forma, um curso de língua estrangeira, eu ainda sou um pouco resistente a cursos de EAD nesses casos, para mim perde-se um pouco nesses cursos quando a gente deixa de pensar nas particularidades da instituição. Aqui, por exemplo, o que é interessante em um curso presencial de língua estrangeira? O que a gente poderia perder por exemplo? Pensar no contexto universitário aqui da universidade, a gente sempre procura apresentar a diretoria de relações internacionais (DRI), a gente verifica quais são os países, por exemplo, que têm um acordo de cooperação com a universidade e aí a gente pega, por exemplo, esse público, a gente busca os servidores que estão diretamente envolvidos com esses acordos de cooperação, eles participam aqui com a gente desses cursos, então, enfim, a gente pega as particularidades dessa instituição. E acaba que quando centraliza isso em muitos órgãos, para todas as instituições, isso se perde um pouco, a gente deixa um pouco de ganhar com isso. Mas essa é uma nova proposta que veio a partir desse decreto 9.991. Então, é um novo processo, uma nova forma de organização desses cursos nossos e que irá impactar diretamente no nosso fazer no próximo ano.

Algumas coisas nós ainda não sabemos ainda como vai ser, qual o procedimento que iremos adotar, como será. Um exemplo: o programa QUALI-UFU, que é esse apoio financeiro que a instituição dá aos servidores que estão matriculados em instituições de ensino particulares, nós estamos com um edital, elaboramos um edital, encaminhamos para a procuradoria da universidade para fazer a avaliação dele e no parecer que ela manifestou eles disseram que é preciso aguardar o parecer técnico do PDP de vocês para que vocês possam publicar esse edital.

O edital normalmente é publicado no início de janeiro, considerando que esse parecer será publicado somente no dia 28 de fevereiro, nós já perdemos dois meses nos quais nós já poderíamos estar trabalhando, adiantando, então estamos esperando para ver o que vai acontecer no próximo ano. Então, mês a mês nós montamos a nossa agenda, nossa programação, vou te falar, por exemplo, no mês de fevereiro o que nós ofertamos de curso: “Entendendo o assédio moral: causas e conseqüências”; “Direitos e Deveres dos servidores públicos federais”; “Voulez-vous Parler Français?”, que é o curso de francês; “Painel de Preço do governo federal” e uma palestra intitulada “Comunicação Eficiente no Serviço Público”. Isso foi só no mês de fevereiro! No mês de março, nós ministramos um curso que teve uma grande adesão dos docentes que foi o curso de Libras, que teve uma grande participação dos docentes; Seminário de Integração voltado para os servidores novos que estão entrando na instituição que tem um grande número de participação de docentes, porque eles precisam dessa participação para passar pelo estágio probatório, outro curso, por exemplo, que aparece sempre voltado para docentes é

o “Conhecendo o Moodle”, que é organizado pela DICAP em parceria com o CEaD, que é o Centro de Educação a Distância que eles trabalham muito com formação também, que oferece muitos cursos em parceria conosco. Também oferecemos o curso de “Formação de professores para atuar em EAD”, esse curso começou no mês de setembro e quem preencheu primeiramente as vagas foram os docentes, então, por exemplo, foram abertas noventa vagas para esse curso, dessas noventa vagas, foram pouquíssimos técnicos que conseguiram entrar.

Alguns cursos nossos são muito voltados para os docentes, e quando isso é conversado, é feito um acordo com a equipe que está organizando. Às vezes nós deixamos prioritário esse curso para os docentes, então, por exemplo, o curso “Formação de Professores para atuar em EAD”, que é feito em parceria com o CEaD, a participação maior é de docentes, eles têm prioridade para esse tipo de curso. A maioria desses cursos é 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.

Fazendo uma análise dos últimos três anos que eu estou aqui, nossos cursos foram crescendo em termos quantitativos ao longo do tempo. Então, em 2017, por exemplo, nós fizemos cinquenta e poucas ações, em 2018 setenta e em 2019 realizamos noventa e oito ações e, conseqüentemente, a participação de servidores também foi aumentando. Nós vamos fechar esse ano aproximadamente com a participação de 1.500 a 1.600 servidores nos nossos cursos de capacitação, então eu vejo assim que nós estamos caminhando bem.

Para o ano de 2020, já surgiram várias demandas de cursos para os docentes universitários: “Repensando a prática pedagógica”, que já sinaliza para a questão de metodologias ativas; “Libras”; existe um curso oferecido em parceria com a DIFDO de “Formação docente” com uma equipe multidisciplinar de professores. Além de “Planejamento”, “Estratégias de ensino” e “Aprendizagem e uso das tecnologias”; “Organização de propostas de ensino”, curso de “Educação a Distância utilizando a plataforma Moodle”; “Inclusão, Diversidades Humanas e Respeito no Âmbito da UFU”.

A nossa proposta para o próximo ano é oferecer um curso de especialização lato sensu para os nossos servidores dentro da capacitação. Esse curso, agora, se chama “Gestão da Saúde e Segurança no Trabalho”, o projeto já foi organizado, está tramitando ainda, não houve a aprovação ainda, é preciso aguardar, mas já houve uma iniciativa, um movimento para a implementação de um curso lato sensu. Esse curso de especialização foi pensado para atender as diferentes formações, as diferentes áreas e ambientes de trabalho que os servidores estão, e quem sabe em um futuro nós conseguimos implementar um curso de mestrado também, é um sonho nosso, talvez utópico, mas a gente trabalha para isso.

Não considero que as ações implementadas pela DICAP são suficientes para a formação de docentes universitários, porque o conhecimento é dinâmico e contínuo. Nesse aspecto, eu digo que a ciência é dinâmica, as verdades de ontem não são as mesmas de hoje, então o conhecimento e a formação devem ser permanentes, esse espaço aqui não pode parar, a gente não pode parar de duvidar de tudo. Isso aqui não é suficiente, esse espaço não se encerra nele mesmo, ele sempre deixa uma porta para o questionamento para continuar outras ações. No entanto, considero que o papel desta divisão para a universidade é de extrema importância. Embora nós pudéssemos incrementar e potencializar ainda mais as ações voltadas para os docentes, eu acho que ela é muito importante para a formação sim. Quando nós propomos a nossa agenda de capacitação, eu procuro o site das outras instituições de ensino, das outras federais para ver o que eles estão propondo também, para que a gente possa repensar também o nosso espaço de formação aqui.

Acredito que a DICAP hoje faz parte de uma política institucional de formação docente, porque a gestão de pessoas não está focada apenas em técnicos e nem na formação de docentes. Ela está focada em todos os servidores e os docentes estão nesse universo, então eu vejo sim como um espaço institucional de formação. Mas eu penso que poderia ser ainda mais potencializado. Se fizermos um levantamento, nosso público maior é de técnicos, não que os docentes não participem, mas em questão quantitativa. Os professores poderiam utilizar ainda mais esse espaço, promover parcerias, mas a dificuldade que eu vejo quanto a isso é que os professores sempre comentam e a sobrecarga de trabalho também, porque às vezes você tem cursos de duas, três vezes por semana e a grande maioria das nossas ações são realizadas de manhã ou à tarde.

5.2 – O lugar da DIFDO no espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as: contribuições da Professora Margarida – DIFDO

Meu nome é Margarida, sou professora associada na Faculdade da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e tenho mestrado e doutorado em Educação. Atuei na Diretoria de Ensino da PROGRAD/UFU entre os anos de 2009 até 2012, participando do processo de criação da Divisão de Formação Docente.

Quando eu assumi a diretoria de ensino da universidade, da Pró-Reitoria de Graduação, ela tinha uma outra estrutura organizacional. A estrutura da Pró-Reitoria tinha a diretoria de ensino com algumas divisões dentro dela, mas a gente queria reestruturar, porque muitos dos

nossos programas dentro da diretoria de ensino, muitos projetos estavam com assessorias, não tinha um lugar específico para determinadas ações que a gente tinha na diretoria mais, não tinha um lugar institucional para isso. Então, o primeiro grande desafio, ao meu ver, quando nós entramos, foi fazer essa organização da diretoria de ensino. Por exemplo, o PET, que é um Programa de Educação Tutorial, esse programa estava com uma assessora dentro da Pró-Reitoria de Graduação, então a gente quis reorganizar o espaço institucional de vários programas e projetos que existiam dentro da diretoria de ensino.

Nessa hora de fazer essa reorganização institucional, uma das questões que a gente pensou muito nessa reestruturação foi sobre a importância de a gente ter uma formação dos professores e professoras universitários dentro da diretoria de ensino, porque a gente entendia que ali era o mobilizador dessas ações. Já existia a DICAP, ela já desenvolvia suas ações, mas a gente queria ter um lugar ali, para que a gente articulasse as questões relativas ao ensino e às questões relativas à formação. A gente achou que aquele era um lugar interessante para a gente discutir a formação docente no espaço do ensino, porque a nossa ação dentro da universidade, nesse caso, seria ali dentro, então entendemos ser necessário criar uma Divisão de Formação Docente dentro da Diretoria de ensino. Isso eu vou te confessar que não foi um caminho muito tranquilo, porque os espaços já têm os seus lugares, então assim, quando a gente começou a falar isso na época, as pessoas falavam: Mas já existe a DICAP, para que ter uma divisão de formação docente em outro lugar? A gente já tem aqui, por que fazer outro? Como se a gente quisesse retirar o espaço de alguém, mas o que a gente queria, na verdade, era fomentar essa possibilidade de articular formação com a questão específica do ensino que era o objeto principal da Diretoria de Ensino.

Apesar das resistências, no final, conseguimos criar. Fizemos uma reestruturação da administração superior, em termos de organograma mesmo, o que era cada um e como cada um agiria, porque o último que tinha era de 1996, então a gente entendeu que seria interessante reorganizar esses espaços institucionalmente e fizemos a diretoria de ensino nessa perspectiva. Então, criamos a Divisão de Formação Docente. Então ficou: Divisão de Formação Docente, Divisão de Formação Discente, Divisão de Projetos Pedagógicos e Divisão de Licenciatura. Essa também foi uma grande discussão que nós fizemos na época, porque a licenciatura não tinha um lugar institucional, então a gente criou também uma Divisão de Licenciatura porque já começou junto o PIBID, começou o PLI, que era um programa de licenciaturas internacionais, então precisava de um espaço institucional que aglutinasse todos esses programas e projetos que tivessem relação com a licenciatura, criamos a Divisão de Estágio que está dentro da Divisão de Formação Discente, porque aí nós criamos um setor de estágio

dentro da Divisão de Formação Docente, Divisão de Educação Básica, porque nós entendemos que a gente tinha que estabelecer uma relação entre o ensino, tanto na educação básica quanto na graduação. A gente também criou a Divisão de Educação Básica com esse desejo de fazer essa articulação por meio do ensino, o que é diferente no ensino, o que não é, quais são as especificidades nesses campos, mas que a gente tivesse uma Divisão que abrigasse a educação básica também.

Então, nessa reestruturação, criamos esse espaço da formação. Era sempre uma intenção da Diretoria de Ensino ter espaços que a gente pudesse promover os lugares institucionais e a partir disso fazer as discussões nesses campos e por isso a formação profissional também foi criada nesse momento. Como a gente pensava na Diretoria de Ensino como o coração da PROGRAD, porque a Pró-Reitoria de Graduação tem a Diretoria de Ensino, a Diretoria de Controle e Administração Acadêmica e a Diretoria dos Processos Seletivos, mas na época a gente entendeu que a DIREN ela era o coração da PROGRAD, que as outras diretorias também eram importantes, mas o principal era a questão do ensino e a gente precisava criar uma estrutura para ela, que desse essa dimensão, não hierarquizando nem nada, mas o importante é o ensino, a DIRAC existe para dar suporte ao ensino, a DIRPS, existe para selecionar e ingressar os estudantes dentro da UFU, mas quem cuida do coração é a DIREN. Então, a DIREN seria esse espaço institucional mais amplo e que abrigasse tudo isso, e a formação pra gente era um princípio, se vamos discutir as questões do ensino, nós temos também que trabalhar a questão da formação, então, por isso, a Divisão de Formação Docente dentro da Diretoria de Ensino.

Essa demanda de formação de professores a gente sempre entendeu que era uma demanda contínua e permanente, porque o conhecimento e os saberes necessários para uma prática educativa são contínuos e vão modificando, entram professores novos e os professores que já estão na universidade querem revisitar suas práticas e por isso esse seria um espaço para fomentar isso. Uma das decisões que havíamos tomado na época e que conseguimos em certa medida fazer é que cada um que seria coordenador das divisões seria um docente. Por entender que o docente nessa perspectiva do ensino traria as características importantes para lidar com aquela divisão, porque muitas vezes as divisões ficam muito em uma sobrecarga administrativa, vamos dizer até às vezes muito burocrática, e a nossa intenção com essa ideia da Diretoria de Ensino como coração da PROGRAD era que a gente pudesse trazer esses espaços de discussão, de debate para dentro da Diretoria de Ensino.

Eu acho fundamental o papel da Divisão de Formação Docente na UFU, tanto é que eu já participei, inclusive, de alguns cursos que a Divisão promove, depois dessa minha existência na Diretoria de Ensino que é passageira, durante só algum tempo, mas depois eu continuo

recebendo e-mails da Divisão, faz cursos e eu já fiz vários cursos lá, um inclusive sobre a lei 10.639, esses cursos que eu acho que são fundamentais. Por isso que para mim é condição da minha existência como professora ter um espaço para a minha formação continuada. É claro que, como a gente disse no início, eu sei que a gente tem outros espaços, os grupos de pesquisa que eu participo também são esses espaços formativos, mas especialmente para a questão da docência. Eu sou uma professora aqui que participa na faculdade de educação de dois núcleos, mas esses núcleos não fazem essa discussão da docência em si. Então, eu senti ausência para mim dessa discussão sobre essa lei 10.639, então participei do curso, fui discutir com os colegas, eram só professores que participaram desse curso, foi um curso muito interessante elaborado pela Divisão. Eu enxergo assim: para mim como professora, é fundamental ter esses espaços de como é que 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, eu acho que a docência implica isso, eu não vejo como a gente não pensar junto.

As propostas de formação docente realizadas pela DIFDO por nós foi um movimento muito inicial, primeiro porque a criação da divisão levou um tempo. Criar essa estrutura organizacional, depois ter uma professora para coordenar a Divisão de Formação Docente. A gente começou com ações iniciais mesmo, procurando as demandas. A gente não queria oferecer curso de pacote, a gente quis fazer cursos que viessem das demandas e necessidades dos professores, e por isso nós criamos a plataforma na página. Então, esse momento inicial, desses anos iniciais da constituição da Divisão de Formação Docente, foi muito mais importante para institucionalizar a Divisão, para divulgar a Divisão junto aos professores e professoras da UFU, porque muitos não entendiam isso, então eu me lembro de ir em reuniões para apresentar a Divisão, dizendo como que ficou, mostrando que existia, que agora a gente tinha um espaço, que existia essa página, que os professores poderiam entrar, podiam sugerir os cursos, então a gente foi elaborando e fazendo os cursos de acordo com as demandas que iriam aparecendo, e fora isso, a revista e o Fórum que foi o que a gente conseguiu fazer nesses quatro anos iniciais da criação, do início da existência da divisão. Então, não tinha uma periodicidade, não tinham cursos regulares.

Eu lembro que participavam de nossas ações professores da agronomia, das ciências contábeis, professores do ICBIM (Instituto de Ciências Biológicas) que queriam muito participar desse processo formativo, lembro que a gente fazia muitas trocas de saberes. Por exemplo, nesse evento mesmo que nós organizamos, você imagina, a gente ainda estava criando a Divisão, tinham poucas pessoas, foi um evento que deu muito trabalho para nós pra organizá-

lo, pra trazê-lo, pra pensá-lo e tudo mais, e eu lembro que eu fiquei muito decepcionada um dia e falei: “nossa, mas a minha intenção inicial é que a gente tivesse muitos professores aqui da universidade, muitos professores discutindo as questões e tal”. E depois alguém me falou assim: “nós estamos ainda iniciando um trabalho, a gente precisa entender que todo começo é assim mesmo, é a criação de um espaço que antes não existia, não existia uma divisão que fazia e promovia esse evento, então, não podemos pensar em quantidade, temos que pensar em qualidade, que quem tem vindo tem gostado, tem participado, tem se aproximado da Divisão”. Tanto que aí chegou no final muitas pessoas se aproximaram muito da Divisão, querendo estar junto, contribuir, colaborar com algumas horas de trabalho que seja para ajudar nesse processo de elaboração da revista, do processo de demandas da plataforma que a gente criou. Eu não me lembro se tinha um perfil específico de docente que procurava, eram professores que você nunca esperava que iriam procurar e procuravam, professores da área também procuravam, eu acho que a gente conseguiu trabalhar com uma diversidade, sem uma centralidade de um lugar específico.

Na universidade, nós temos professores de diversas correntes e concepções, muitos têm clareza das concepções que lhes sustentam e outros não fazem a menor ideia. É claro que a gente tem que entender também que essa era a época de crescimento da Universidade, do REUNI, da expansão e aí tudo isso implica na consolidação do que eu chamo de regra de convivência coletiva, porque senão fica muito individualizado a forma como você vai agir em uma instituição pública, em uma universidade que tem fins, que tem princípios, que tem atribuições. Eu acho que é importante que a gente compreenda toda essa diversidade.

A DIFDO nunca buscou só uma referência. Eu lembro que na construção do evento internacional nós convidamos uma pedagoga cubana, foi muito interessante a fala dela, mas eu lembro que causou um certo estranhamento, por conta disso, da diversidade de concepções sobre docência, mas nós ousamos trazê-la. Eu lembro que tinham alguns professores que pediram para trazer Perrenoud, que era um autor muito falado na época, então eles queriam conhecer, saber sobre. A gente colocou até na nossa página referências básicas desses saberes da docência, mas a gente transitava por várias concepções, a gente tentava abarcar um pouco dessas diversidades possíveis no campo da docência. O importante é discutirmos sobre, vamos discutir avaliação, vamos discutir planejamento, vamos discutir o que é processo de ensino, vamos discutir o processo de aprendizagem, vamos discutir os métodos e as técnicas que a gente tem para determinados aspectos do ensino e que favorecem a aprendizagem, é como se a gente pensasse que são várias possibilidades que a gente tem de atuação aqui, então quais são as suas

escolhas, como você faz as suas opções dentro do campo da docência no ensino superior, então a gente tentou diversificar ao máximo.

As maiores dificuldades que os professores nos relatavam na época, eu diria, eram sobre a ausência de um processo formativo sobre a docência. Muitos professores explicitavam isso mesmo. Eles diziam: “olha, eu não tenho formação nenhuma para ser professor, eu fiz bacharelado em física, fiz mestrado em física quântica, doutorado em engenharia eletromagnética e eu vim ser professor, e eu preciso conhecer, conhecer o que é, conhecer as dimensões da docência”. Esse é o professor que não teve uma formação específica para ser professor, aí vem em busca disso, esse é o primeiro grupo. O segundo grupo são professores que já vêm a sua prática como necessidade de ação e reflexão cotidiana, então vem buscar na Divisão algum movimento que se aproxime dessa busca incessante que a gente tem na docência.

E tem outro grupo que eu colocaria que é o docente universitário que busca algo mais prático. Por exemplo, a gente tinha uma demanda que aparecia de vez em quando que é eu tenho um aluno surdo, eu tenho um aluno cego, eu não me esqueço disso... Foi no curso de nutrição! O curso de nutrição era um curso novo, porque havia sido criado via REUNI, e tinha uma demanda de um estudante cego que passou e entrou no vestibular para nutrição e os professores todos queriam conhecer um pouco sobre o trabalho em relação a isso, claro que nós temos o CEPAE, o CEPAE que sempre lidou com essa questão do deficiente e como é que lida com isso, dá um apoio, põe uma infraestrutura e tudo, mas os professores também vinham nos perguntar algumas coisas sobre essas especificidades, como é que é eu lido com isso, como é que eu vou trabalhar com um estudante assim, como é que eu vou trabalhar com essa demanda, essa necessidade. Talvez não seja uma demanda, mas algo pontual, algo muito pontual de uma prática específica que ele precisava de uma ajuda, uma contribuição. E eu ainda colocaria um quarto grupo que é aquele professor que parece que falou assim: ah, eu quero fazer esse curso aqui! Deixe-me ver como é, deixa eu ver o que acontece aqui, o que eu vou aprender com esse curso. Uma pessoa que não tem a intenção de ir para lá já inicialmente, mas acaba sendo curioso, então eu chamaria esse quarto grupo dos professores e professoras curiosas, que iam e participavam dos cursos que a gente promovia.

Então, eu acho que as dificuldades assim que nós encontramos, eu acho que são essas dificuldades iniciais que são muito comuns a qualquer processo que começa, do estranhamento com a divisão, do estranhamento com: “Nossa, mais uma Divisão de Formação Docente na PROGRAD?”; “Nossa, mas fazer uma revista de para nós para nós mesmos as práticas?”. Tinham questionamentos de tudo quanto é tipo e de tudo quanto é ordem, inclusive da própria Faculdade de Educação na época, que também levantou alguns questionamentos sobre como

que a gente estava querendo fomentar um espaço sendo que institucionalmente aqui tem muitas pesquisas sobre isso, que a gente estava dialogando pouco. Mas a ideia lá na Divisão não era de criar espaços unos de diálogo, mas espaços coletivos mesmo demandados pelos próprios professores. Mas se eu pudesse resumir para você seria isso, acho que a maior dificuldade na época era de criar um espaço, institucionalizar, ter as pessoas para poder fomentar esse lugar e ainda enfrentar as resistências do novo, da inovação, do espaço que ainda não era existente dentro da UFU.

No momento da constituição da Divisão, eu acho que eu estava no lugar e na hora de que isso aconteceria, é claro também que por um princípio da Pró-Reitoria, porque poderia ter criado outra Divisão e não uma Divisão de Formação Docente, mas era um princípio articular o ensino com a formação docente, formação discente e todas as questões que estavam diretamente relacionadas ao ensino. Mas para além dessas intencionalidades que nortearam a criação da DIFDO, eu acho que até quando você cria um espaço que incomoda eu acho importante porque se você já cria um lugar que todo mundo já sabe, já fica lá posto. Agora, quando você cria um lugar, e quando você pensa nesse lugar dessa forma, eu acho que cria esse movimento. Não é que precisa de todo mundo concordar, não precisa, mas é entender a importância desse espaço, que você pode habitar esse espaço, que você tem entrada nesse espaço, que nós criamos meios de compartilhar de diversas formas.

O que emergiu desse espaço foi essa busca pelo diálogo. Com todo respeito ao espaço institucional que tínhamos de formação, na Pró-Reitoria de Recursos Humanos a gente achava que ficava um espaço institucional criado muito dessa ideia de formação como treinamento, uma formação para isso, uma formação para aquilo, e a nossa concepção e ideia na época era de criar esse espaço no qual o professor se apropriasse da Divisão, das ações da Divisão, de como essas ações teriam importância para esse fazer mesmo. Então, isso tudo não é simples assim, porque nós não estamos aqui com todos os professores querendo um espaço de formação, é um processo de construção e de apropriação que leva tempo. 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 e a docente dentro da universidade.

Eu acredito veementemente que seja necessário ter saberes específicos para exercer a docência na educação superior. A grande questão que nos mobilizou até para criar essa divisão foi essa percepção. Quando você trabalha na Diretoria de Ensino, você vê a diversidade de todos os cursos, o perfil dos professores e professoras que trabalham em todos os cursos e nós ainda pegamos uma época que foi muito interessante, que foi a época de rediscussão das normas de graduação da UFU. Antes não tinha uma norma de graduação organizadamente aprovada no

CONGRAD, que falasse, por exemplo, sobre avaliação, que tratasse sobre o nosso plano de ensino, nós criamos uma resolução que falava sobre o nosso plano de ensino, sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Nessa época, um professor da Agronomia chegou na minha sala me perguntando: “Por que agora vocês querem mudar o meu jeito de avaliar? Quem inventou essa forma de avaliar? Eu não avalio assim! Eu sempre fiz de outro jeito!”. Então, a gente começou a perceber como esse espaço da formação era muito carente, a gente precisava entender todas as práticas diversificadas, respeitar as especificidades e diversidades, mas ao mesmo tempo fazer algumas discussões sobre o que significa essa prática educativa, qual é o papel do professor universitário, da professora, como a gente pode lidar com esses saberes.

A gente sabe que até legalmente os professores para ingresso na universidade não precisam ter a formação como a gente exige para a educação básica, que eles tenham licenciatura, para nós não, basta se ter um doutorado. Na minha área, que é a área da educação, ainda tem muita gente próxima aos estudos sobre educação, mas se a gente for transitar em outras áreas, tem muita gente que não teve formação alguma nos seus cursos de mestrado e doutorado. Por isso, a gente sempre percebeu a importância de fazer essa discussão no campo da docência do ensino superior, a importância desses saberes, saberes que são específicos da docência e por isso também a criação dessa divisão e a importância dessa divisão fomentar essas discussões.

Nessa época, nós criamos uma revista chamada Diversa Prática, com o objetivo de compartilhar as práticas, como cada um faz o seu cotidiano na sala de aula, que a gente tivesse uma revista para compartilhar isso, não só internamente, mas também externamente, então, tínhamos artigos de diversas pessoas, de diversos lugares. Nós criamos também uma plataforma na época que os professores poderiam sugerir cursos, as perguntas que eles tinham para a gente planejar os cursos. Lembro que a gente fez uma plataforma de como trabalhar com o Moodle, que era uma demanda que eles pediam muito, de como trabalhar planejamento, com avaliação, então tinham demandas que vinham dos próprios professores. Então, a gente criou esse e-mail, era nossa página da internet, uma página interativa onde eles iam se posicionando ali e a gente criando os espaços de formação. Outra coisa que nós fizemos também foi um Fórum de Formação Docente, a gente criou esse espaço também para fazer essa discussão sobre os nossos saberes, quais são os saberes que constituem a nossa prática educativa. Nessa época, fizemos esse grande evento para fomentar essa discussão. Mas, veja: como foi uma divisão criada muito recentemente, então assim, se você perguntar em termos de público, nós não tínhamos muito envolvimento na época, muitos professores. Alguns professores faziam com que a gente criasse os cursos, criasse as possibilidades e iam fomentando a nossa existência, mas ainda com a

participação, a meu ver, pelo número de docentes que nós temos na UFU, muito pequena. Mas foi o início de um trabalho que hoje já se consolida melhor, já tem essa participação docente, já tem uma solidez, uma continuidade que vai se apresentando mesmo como uma necessidade dos professores da própria universidade.

Eu acho que o espaço da DIFDO hoje é consolidado, eu não vejo hoje um único professor desta instituição que não saiba da existência da DIFDO. O espaço é reconhecido, a gente recebe cotidianamente e-mails, divulgação das ações, divulgações dos cursos, dos módulos, dos eventos, tudo que eles vão fazer eu recebo, e aí eu acho também que a forma que eles criam que é sempre do formulário eletrônico é uma forma que nos ajuda porque eu não preciso ir em lugar algum para me inscrever, eu já vou no formulário e me inscrevo, e aí eu só vou lá no dia do evento. Eu acho que essa ideia de institucionalização do espaço para mim é fundamental e tem que existir nesse lugar, porque aí para mim é o lugar que dialoga com as questões que são importantes para nós na docência.

Quando nós fomos criar a DIFDO, eu lembro que muitas pessoas falaram para a gente assim: “É, porque antigamente, na década de 70, o professor quando entrava aqui na universidade tinha que fazer um curso de metodologia no ensino superior, era obrigatório”, segundo essas pessoas que me contavam sobre as histórias da UFU. E aí entravam na UFU e faziam esse curso sobre metodologia no ensino superior e isso contava ponto para a nossa progressão, não era obrigatório, mas era sempre oferecido. Quando elas me contavam isso, eu pensava: Nossa, um dia a DIFDO pode ser isso, esse espaço permanente. Você entrou, quer fazer um curso tem, com todas essas possibilidades aqui dentro. E eu acho que ela se transformou nisso, não sei se estou sendo muito otimista, mas eu acho isso, eu acho que hoje nós temos um espaço institucional criado, nós temos a possibilidade criada, eu vejo mudanças de gestão, mas sempre muito abertas, um professor e uma professora que chega lá com suas demandas e elas são sempre atendidas.

A DIFDO hoje também criou um negócio assim: se você não pode participar, tem como você acessar e ver sobre o tema que você queria ver e não pode estar presente fisicamente, você pode participar. Se você perguntasse assim para mim: “quando a gente pensou na ideia sobre a formação docente estar ali na PROGRAD?”. Hoje eu vejo que a DIFDO se consolidou e eu fico bem feliz em pensar que nós temos esse espaço na universidade, eu acho que é um espaço importante para nós.

Eu sempre fico pensando sempre naquele dilema da quantidade versus a qualidade, porque, será que todos os professores que precisam já fizeram os cursos? Não sei, mas também cada um tem seu tempo, cada um tem o seu momento de perceber a importância disso, então eu

acho que a existência dela para mim é que é o importante, ela não pode deixar de existir, deve continuar existindo, promovendo suas ações, continuar nessa função de criar espaços e possibilidades da gente aprender um pouco mais sobre a docência, os saberes, aquilo que é específico da profissão de professora.

Eu acho que esse processo de expansão da universidade, de vinda de novos professores no momento de expansão que houve na universidade pública, isso fez com que a gente compreendesse a importância desse processo formativo, tanto que depois a gente começou a participar, porque os professores ingressantes na UFU sempre tiveram um processo de recepção, com as informações institucionais, como: o que é, como é, como funcionam as divisões, as pró-reitorias. A gente tem isso na universidade! E esse momento para a gente foi um momento muito importante para a DIFDO estar presente, por já se configurar esse espaço como um espaço pequeno, mas de constituição dessa política institucional de formação de professores dentro de um lugar que a gente entendia ser o melhor lugar para essa discussão, dentro do espaço de ensino, dentro do espaço de discutir aquela questão específica da graduação. Mas aí então você pode me perguntar: Mas, e a Pós-Graduação?

De fato, eu vou te dizer que nesse momento não era uma preocupação primeira da Diretoria de Ensino, até porque a gente está na Pró-Reitoria de graduação e talvez a nossa necessidade mais emergente ali, dentro da UFU, era de fato com professores da graduação.

Lembro na época que nós fizemos o primeiro questionário de avaliação da nossa comissão de avaliação interna na universidade, depois criamos até uma diretoria, tudo isso mobilizado via REUNI, via SINAES, de um processo de avaliação interna dentro das universidades, as universidades têm que produzir um relatório de autoavaliação, e nessa época na diretoria nós vivenciamos um processo de credenciamento da UFU. Então, tudo isso está interligado, o Sistema Nacional de Avaliação com o Credenciamento, porque a gente precisa ter o relatório de autoavaliação e nós fizemos na época um questionário, a gente criou um questionário para discentes e um questionário para os docentes e esses dados nos ajudaram muito na constituição da DIFDO e na construção do Fórum Internacional.

Em uma das questões que a gente apresentou no questionário de autoavaliação, nós fizemos a seguinte pergunta: “se o professor achava que as suas práticas traziam inovação, e quase 90% dos professores responderam que sim, o que eles achavam que eles inovavam nas suas práticas educativas em sala de aula?”. Alguns davam até exemplos, falaram que usavam slides na sala de aula, usavam data show, músicas, plataformas e tudo mais, outros das engenharias com coisas mais elaboradas, mas, enfim, a maioria dos professores entendia que tinha práticas educativas inovadoras e tal. A mesma pergunta foi feita para os estudantes, se

eles achavam que os professores utilizavam práticas educativas inovadoras e foi a mesma resposta inversamente, os estudantes diziam com todas as letras: Não! Os professores só trocaram o quadro pelo slide.

Nesse momento, a gente viu o descompasso nessas práticas, porque um processo que a gente também viveu via REUNI foi que as salas começaram a ter data show, as salas começaram a ter computadores para a gente usar, quadros brancos e verdes e com isso a gente achou que estava inovando e eles não. Então, esse também foi um grande momento mobilizador para a gente pensar nessa política enquanto instituição, do quanto muitas vezes nós achamos que estamos em uma prática educativa condizente com a nossa realidade e o nosso estudante está em outra geração, em outra realidade e em outra concepção sobre o que é inovação para ele, e a gente achando que está atualizado.

Eu me lembro que esse processo de avaliação também foi muito importante para a gente constituir a ideia do Fórum, de discussão, de fomentação, de práticas. E a gente tinha muito essa ideia dentro da DIFDO de como a gente poderia discutir a formação por meio da prática, por meio da reflexão pela prática, nós não tínhamos uma referência declarada, a gente tinha sempre essa concepção de que não adiantava só ficar discutindo teoricamente com professor, mas que a gente deveria partir da realidade dele, do que ele observava como obstáculo na sua prática, de como ele se compreendia como professor, qual era a sua identidade profissional, para a partir disso a gente discutir as questões do desenvolvimento, da profissão, dos saberes e tudo mais. Então, esse era um princípio nosso e por isso todas as plataformas foram criadas, o evento, a revista e tudo isso relacionado à questão da prática, das suas experiências, dos seus saberes constituídos pela sua realidade.

Não tem jeito de a gente ser uma professora sem a gente pensar que a nossa formação ela é permanente, ela é contínua. E eu sou uma pessoa que me alimento disso, às vezes eu mesma me canso de mim mesma, das minhas práticas, das coisas que eu faço, então eu quero ver como o outro faz. Será que ele tem uma ideia que me ajude a pensar nessa realidade, nesses estudantes? Eu sou uma professora que transita entre os cursos de licenciatura, o que para mim também é muito importante na minha prática, porque aí eu vejo vários olhares do mesmo objeto que é o ensino, mas pensando em outras áreas do conhecimento e como é que elas observam isso diferente da gente às vezes, então isso me mobiliza muito para querer conhecer, saber mais. Eu acho que a ideia da nossa profissão exige que a gente pense na formação cotidianamente. Tem um termo do Paulo Freire que ele usa e eu gosto muito que é o “inédito viável”, esse inédito viável é a forma com que a gente consegue, dentro de uma certa realidade ou contexto,

identificar o que a gente pode fazer, como a gente pode lidar com isso, então, desses inéditos viáveis é que a gente constitui, ao meu ver, a nossa profissão

Sobre o trabalho com ensino, pesquisa, extensão e gestão, como parte ou dimensões do trabalho docente é algo que realmente intensifica demais o nosso trabalho. Vou te contar que como professora eu te digo que é muito trabalho, estou te falando porque eu participo de um projeto de extensão em uma escola, eu dou as minhas aulas no ensino de graduação e eu participo de três grupos de pesquisa, então é muita coisa e não cabe nas quarenta horas de trabalho. Eu respondi recentemente uma pesquisa de uma pessoa que está fazendo doutorado e mostrando a característica dessa docência universitária com essas dimensões: ensino, pesquisa, extensão e gestão, e aí era um questionário muito extenso e a hora que a gente vai lendo a quantidade de coisa que nós fazemos realmente fica muito exaustivo, chega à exaustão.

Eu sou uma pessoa que eu não quero nada além daquilo que eu faça de fato, mas trabalhar essas quatro dimensões realmente implica em um exagero em relação ao tempo, produção, e outra, aquilo que é a dimensão da docência que também é importante, que eu para o ensino eu preciso ter tempo e se eu priorizo outras dimensões o ensino fica prejudicado, eu preciso ter tempo de ler os trabalhos, dar a devolutiva dos trabalhos dos alunos para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem da minha sala de aula.

Eu não posso em detrimento de um ou de outro fazer menos ou fazer melhor ou pior aquele ou este. Então, eu acho que se você me pergunta como eu avalio, eu avalio que é muito trabalho, ser professora universitária hoje, nessas características e condições que temos, se você abrange essas dimensões na sua totalidade você tem trabalho incessantemente do dia que começa o semestre letivo até o dia que termina e até nas férias, porque aí nas férias você vai concluir os diários que você não terminou, você vai terminar os artigos que você não terminou porque não deu conta no meio do semestre letivo, você vai fazer as leituras que você tem para dar as devolutivas das suas orientações, porque você tem as orientações, parece que não tem fim. Não é como outros profissionais que entram de férias hoje e falam: eu volto quando eu voltar! Para nós, até no tempo de férias estamos trabalhando, porque não dá tempo dentro das minhas 40 horas de dedicação exclusiva eu fazer todas as leituras que eu preciso, para dar aula, fazer as pesquisas, orientar os estudantes, então, eu acho que esse tempo nosso é um tempo que chega uma hora que ficamos exaustos.

Eu avalio que nosso trabalho engloba muitas dimensões e isso em um espaço de tempo de trabalho além do que nós temos, todas as nossas dimensões que não são profissionais ficam prejudicadas, você tenta fazer tudo, mas você vai pecar em alguma coisa, porque é um trabalho intenso, exigente de tempo e não dá para você fazer tudo nesse tempo de 40 horas de dedicação

exclusiva. E o que eu acho que nos falta muitas vezes é dizer sobre isso, uma das coisas que eu fiquei pensando muito no semestre passado, porque uma estudante da pedagogia virou assim para mim: “Eu fiquei sabendo que vocês recebem mil reais por banca que vocês participam!”

Como a gente diz pouco sobre o que compreende a docência universitária, quando infelizmente o ministro afirma que o professor universitário é a zebra gorda porque só dá oito horas aula, ele não compreende a dimensão do que significa esse trabalho da docência universitária e aí nesse dia eu parei um pouco a aula e fui explicar o que significa ser professora, não é só eu estar aqui como eu estou toda vez, não é isso não, isso daqui é parte da minha carga horária, eu tenho isso, eu expliquei mesmo o que é a carreira do docente universitário, porque paira no senso comum, nas representações sociais e nos nossos próprios alunos e a minha decepção comigo mesma, porque se ninguém conta para eles como eles vão saber? Então nós tínhamos que ter esse diálogo para mostrar para eles o que significa, o que é meu trabalho! Porque, por exemplo, nós temos na nossa carga horária semanal um horário para atendimento ao aluno, muitas vezes, por exemplo, nós temos que negociar esse dia, porque às vezes nós temos uma reunião que você é chamado, então precisamos explicar o que é, explicar que a docência universitária não é só dar aula.

Eu acho que nós que temos que fazer isso. Com o tempo, nós fomos nos esquecendo de contar para os estudantes dessa universidade o que significa a docência, o que implica o trabalho nessas quatro dimensões ensino, pesquisa, extensão e gestão, as nossas participações nas diversas atividades, tudo isso compõe as minhas atividades na universidade, a extensão, a pesquisa, a produção de artigos. Eu tive que explicar para a sala toda, não só não recebo, faz parte da minha jornada, então quando eu faço a minha progressão de dois em dois anos isso é contabilizado como uma ação dentro da minha jornada de trabalho, mas eu não recebo nada a mais por isso, e para participar da banca não é só estar na banca, eu preciso ler antes, produzir sobre aquilo, tem um trabalho anterior para estar lá presente, assim como na docência, você não chega na sala de aula sem antes fazer um planejamento, sem uma organização, sem um estudo.

Tudo isso a gente precisa discutir, falar um pouco mais sobre as características da profissão na universidade, nos apropriar um pouco mais desses instrumentos que nós temos para poder efetivamente demonstrar o que é o trabalho na universidade e a importância desse trabalho para a nossa sociedade. Eu acredito muito que a universidade tem que funcionar com esses princípios e esses fins, mas é importante que a universidade redimensione algumas questões internamente. Vou te dar um exemplo: nós temos um plano de trabalho, um plano de trabalho anual, de tudo que você vai fazer ao longo do ano. Cada unidade acadêmica tem uma comissão que avalia esse trabalho para que esse planejamento seja publicitado, agora o plano

de trabalho não pode extrapolar as 40 horas, mas a gente trabalha mais de 40 horas. É uma planilha no Excel que não pode extrapolar essas 40 horas, ou seja, a orientação é para que só coloque as 40 horas, isso corrobora a meu ver para que pareça que o que se faz é pouco. Então, eu acho que a gente tem que melhorar isso, porque a gente acaba ajudando esse discurso que não é verdadeiro, você vai reduzindo, reduzindo para dar as 40 horas.

Avaliar o trabalho nessas quatro dimensões é fundamental, é importante participar do quadripé, porque essa ideia da extensão me possibilita a compreensão que sem a extensão eu não compreendo. Com essa relação com a comunidade, a ação com o outro que não é daqui a extensão é fundamental para a minha existência aqui dentro. A pesquisa é fundamental, ensino nem se fala, porque é o nosso lugar e a gestão também é muito importante porque na universidade pública brasileira nós temos muitos espaços democráticos de decisão, se eu não os ocupo eu não participo da decisão e se você participa desse processo de decisão você se sente parte disso. É muita coisa, muito trabalho participar de todas essas dimensões, mas acho que é importante que seja assim. Acho importante que a gente tenha essa oportunidade de vivenciar essas dimensões todas, porque elas nos ajudam a compreender a finalidade da instituição e justifica a nossa existência na universidade.

5.3 – O lugar da DIFDO no espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as: contribuições da Professora Violeta

Meu nome é Violeta, sou professora associada da Universidade Federal de Uberlândia. Possuo graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Realizei um Estágio Pós-Doutoral na Universidade Católica de Santos e Pós-doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atuei como Diretora de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 2012 a 2016.

O meu envolvimento com a DIFDO foi como diretora de ensino e a Divisão de Formação Docente que a compõe é uma divisão da DIREN. A DIREN é organizada por três divisões, que é a Divisão de Formação Docente, a Divisão de Formação Discente e a Divisão de Projetos Pedagógicos. Então, na verdade, como diretora, eu escolhia uma pessoa para ser supervisora da Divisão, que no início foi a professora D.S.S., então ela ficou um tempo comigo, depois a professora D.S.S. deixou a divisão e eu escolhi a professora I. M e depois dela eu

escolhi a professora S., que é da faculdade de odontologia, porque a professora S. já era envolvida nessas questões de formação.

Então, a minha atuação não era tão direta, mas eu fazia um trabalho muito próximo com as pessoas que eu havia indicado, no sentido de planejar junto e com a F. que é a servidora técnica administrativa de lá. E eu ainda brincava com elas, eu falava: a DIFDO é a menina dos olhos para mim, porque, na verdade, quando a professora M. L. assumiu a Pró-Reitoria de Graduação, eu quis muito ter sido convidada para ser a coordenadora da DIFDO, mas ela falou não, você será a minha diretora, e eu disse não, porque eu queria era para a DIFDO, e ela disse que não, que só aceitaria o cargo de Pró-Reitora se eu fosse com ela como diretora. E aí acabou que eu tive que ficar um pouco mais distanciada do cargo, porque o cargo de Direção de Ensino é um cargo muito pesado e nesses quatro anos, de 2012 até 2016, eu atuei de forma mais indireta, porém ministrava atividades, participava do planejamento, discutia com ela os resultados das ações que nós estávamos desenvolvendo, então assim, sempre muito envolvida com isso, porque a minha maior motivação não é desde a DIFDO, mas desde lá de trás no NAPP, quando eu fui fazer o meu doutorado. O meu problema de pesquisa estava relacionado com a dificuldade que os licenciados têm para compreenderem os/as professores/as, então, os dilemas e as dificuldades no decorrer do processo formativo nas licenciaturas. Então, eu pesquisei três cursos da área de exatas porque tinham um índice muito alto de evasão. No entanto, quando eu comecei a desenvolver a pesquisa, identifiquei que grande parte dos problemas estava relacionado à formação dos formadores e não tanto às dificuldades que os licenciandos tinham. Isso me despertou para eu elaborar propostas formativas para entender melhor como se configurava essa questão da docência universitária.

Então, quando eu defendi meu doutorado, eu retornei e conversei com a Pró-Reitora na época, que era a professora V. e apresentei a proposta. Eu disse, olha esses aqui são os dados da minha pesquisa, há muitos problemas na formação dos professores universitários e eu queria o apoio para constituir um espaço para sistematizar esse processo formativo que é tão importante.

Aí eu comecei a trabalhar, a desenvolver, e foi muito bom. Só que aí terminou a gestão, e como era política de gestão, encerrou tudo. E aí eles criaram a DIFDO, no âmbito da DIREN, mas quando a DIFDO foi criada, eles colocaram como supervisora uma professora do curso de Letras que era da área da Linguística, então assim, ela trabalhava com o Moodle, ou seja, trabalhar com os professores era ensinar a mexer com o Moodle, a concepção que eles tinham.

Então, quando eu assumo a DIREN, a gente dá uma outra cara para a DIFDO, que é a constituição da DIFDO como esse espaço de formação, de pensar os problemas da docência, as

necessidades formativas dos professores que era aquilo que a N.V discute na dissertação dela. Que é participar de roda de conversa, de debates, de fazer o curso de docência universitária. E aí eu acredito que é extremamente importante, porque, e eu falo muito isso nos meus textos, artigos, no meu livro, que a docência é uma profissão que exige um conjunto de conhecimentos, de conceitos do campo da educação que precisam ser sistematizados. E o docente universitário não tem acesso em grande parte a essa formação, porque são bacharéis que fazem mestrado e doutorado e aí há uma omissão também da legislação, que não indica nenhuma obrigatoriedade para a sistematização desses conhecimentos e esse professor tem um perfil e uma constituição identitária muito mais voltada para a pesquisa, para a condição profissional de pesquisador e o ensino acaba ficando secundário, naquela ideia de que quem sabe, sabe ensinar. E aí eu até coloco isso no meu livro: quem sabe precisa aprender a ensinar! Os autores vão dizer que o professor ensina meio que de forma intuitiva, são práticas pedagógicas desenvolvidas de forma intuitiva, porque se não há uma sistematização, se não há o domínio do campo conceitual da pedagogia, da educação, essa docência corre por meio da imitação de modelos e de forma bem intuitiva.

Para mim, essa divisão tem um papel extremamente importante quando ela cumpre de fato essa função que é de se constituir em um espaço de troca de experiência, em um espaço de diagnóstico das dificuldades, das necessidades formativas dos docentes, em um espaço de acolhimento, em um espaço que traça políticas, por exemplo, de ingresso à docência. Nós temos muitos professores em início de carreira e aí é uma fase muito complicada. Se a gente pensa no ciclo profissional da docência, os primeiros anos são muito dilemáticos, o choque da realidade, como o Carlos Marcelo Garcia coloca. Então, para mim, a Divisão de formação docente precisa assumir esse papel, essa função de se constituir em uma referência em que os docentes possam se sentir acolhidos, que possam levar as suas dúvidas, possam partilhar as suas experiências. Ter, por exemplo, ações de socialização de boas práticas pedagógicas e aí para isso ela precisa ser administrada por quem é especialista na área, ela não pode ficar na mão de amadores, de pessoas amadoras que não têm ideia do que é a seriedade e a complexidade da Divisão, porque pensar políticas de ação permanente, pensar a formação do docente universitário é pensar a complexidade que envolve os processos de ensinar e de aprender na universidade, então não é tarefa para amadores, é tarefa para especialistas.

Isso exige uma experiência e uma formação do ponto de vista da pesquisa e das práticas mesmo, para não repetir erros que pouco contribuem e que afastam os docentes, porque se o docente vai e participa de uma ação que não corresponde a sua necessidade formativa ou que ele não se sinta contemplado, ele não vai voltar nunca mais. 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, eles podem até ir de corpo presente, mas não vão se envolver. Eu vejo que essa questão é muito importante e que essa divisão precisa ser cuidada, precisa ser estrategicamente organizada para que ela possa realmente cumprir a sua missão social no âmbito da universidade.

As ações de formação na minha época eram intermitentes. A gente terminava uma ação e já começava outra, nós intercalávamos. Era o ano inteiro, inclusive nos campi fora de sede. Nós tínhamos o curso de docência universitária de 32 horas, em que a gente levantava com eles os temas, organizávamos os módulos e desenvolvia com eles rodas de conversa a partir dos temas que eles apontavam, porque sempre que terminava uma ação formativa, a gente fazia avaliação e perguntava no final as sugestões dos docentes para as próximas atividades. Eles falavam e a gente ia montando as rodas de conversa com eles a partir das sugestões e necessidades deles. E isso correspondia muito, porque eles iam ressignificando as suas práticas pedagógicas, ressignificando as formas como eles avaliavam, a relação professor e aluno, essas questões eram muito fortes a partir dessa concepção de formação que tem o docente como protagonista e não como objeto. Então, a nossa ideia era pensar a formação com os professores e não para os professores, e isso faz uma diferença muito grande

A participação dos docentes era muito variada, teve um momento que quando o curso de medicina passou por uma grande reformulação, eles tinham um currículo disciplinar integrado, modular, muitos docentes da medicina vieram fazer, docentes da engenharia. Agora sempre me chamou atenção a baixíssima procura de docentes na área de humanas, especialmente das licenciaturas. Tínhamos muita gente da administração, das contábeis, da economia, mas os da licenciatura eram como se eles já soubessem e não precisassem aprender mais nada, o que é uma grande contradição porque eles formam professores.

As referências teóricas que a gente usava são esses autores que discutem a questão da docência, da necessidade de formação, as referências do campo da didática, do planejamento, da avaliação, da relação professor e aluno, das tecnologias de ensino na educação. E a metodologia sempre foi a partir de aulas dialogadas, de metodologias ativas, de atividades em grupo e dinâmicas, pensando que não só o componente teórico, mas a vivência prática ali pudesse ser ressignificada e produzisse transformações nas práticas deles. Tanto que, geralmente, quando a gente iniciava na semana seguinte eles traziam os depoimentos: “Ah, eu fiz na minha turma!”; “Eu adaptei e ficou ótimo!”; “Eu fiz assim e ficou excelente”, “Os alunos falaram que foi a melhor aula que eu dei!”. Então, recorrentemente tinha esse tipo de depoimento

A maior queixa dos professores era sobre como eu posso chamar a atenção do meu aluno, os alunos estão muito desinteressados e desmotivados, essa era uma queixa. Uma outra queixa de dificuldade deles era a questão de competir com as redes sociais. Então, a partir dessas dificuldades, a gente instigava para que eles pudessem refletir sobre a própria prática deles. Então, será que a minha aula é interessante o suficiente para despertar o interesse dos alunos? O que eu posso fazer para ter uma aula que realmente o aluno saia dessa relação de passividade e se coloque em um movimento de querer aprender. Então, a gente ia construindo situações e levando reflexões teóricas e conceituais para que eles mesmos pudessem discutir, refletir e chegar à conclusão de que isso tem muito a ver com a qualidade da aula. Como transformar a sala de aula em um espaço vivo de ensinar e aprender?

De que haja realmente o envolvimento e aí tem muito a ver com a questão da afetividade, porque não há relação pedagógica sem afetividade, eu afeto o outro e sou por ele afetado. Então, essas questões são muito pouco discutidas e eu falo muito que um dos grandes problemas na universidade é que a dimensão pedagógica não é colocada em primeiro lugar para discussão, é como se fosse algo naturalizado. Discute-se questões burocráticas, administrativas, financeiras, relacionadas à pesquisa, a produção acadêmica, ao ranqueamento, mas o pedagógico é deixado de lado e o pedagógico é a essência da educação superior. Vejo que isso é algo que está muito ligado às dificuldades, porque muitas vezes o professor olha para a dificuldade localizando-a no aluno e não consegue olhar para si próprio e pensar assim, em que medida essa dificuldade que eu estou enxergando no aluno não é apenas um reflexo da minha dificuldade? Será que essa não é uma dificuldade minha que reverbera no aluno, que se reflete nele? Eu apliquei uma prova e a maioria saiu mal, será que é porque eles não estudam, são preguiçosos? Porque tem muito isso de taxar o aluno de preguiçoso e desinteressado, mas até que ponto que aquela avaliação condiz com a aula que foi dada, ou será que as questões estavam bem elaboradas?

O meu envolvimento com a divisão era muito de satisfação. No momento em que eu participei, eles ficavam muito felizes, tinha professor que falava que contava a semana para passar logo e chegar o dia do encontro, eles falavam que era o dia do encontro. Outros falavam que era a minha terapia, o meu momento. Eles se sentiam muito bem e eu também, eu ficava muito feliz de estar lá. 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.

É preciso salientar que 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. Pode ajudar um aqui, outro ali, mas não corresponde ao que o docente necessita, não produzirá transformações nas práticas pedagógicas.

A Divisão de Formação Docente hoje faz parte de um organograma. Ela existe do ponto de vista organizacional dentro de uma Pró-Reitoria, uma Pró-Reitoria que tem uma Direção de Ensino e que dentro da Diretoria de Ensino tem uma Divisão de Formação Docente. 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. Toda política precisa partir de diagnóstico. O diagnóstico é o ponto de partida de qualquer política, especialmente na área da educação. 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. Então, não é uma política institucional, ela faz parte de um organograma

A relação que estabeleço entre formação e desenvolvimento profissional parte da perspectiva do Carlos Marcelo Garcia, que procura fazer essa ruptura, romper com essa cisão que se tem 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 ressignificação dos saberes, a ruptura de modelos conservadores, a ressignificação das práticas pedagógicas e isso é importante porque o conceito de desenvolvimento profissional é muito pensado também articulado com o conceito de desenvolvimento humano, que é a ideia de que nós nos desenvolvemos a todo momento e aprendemos a todo momento.

Com relação ao envolvimento dos docentes com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, eu vejo que ainda é muito desigual, porque toda a formação, inclusive no concurso, o acesso do professor para entrar na universidade se dá via pesquisa, publicações, Lattes, e isso é o que dá visibilidade ao professor para fora da universidade e dentro dela também, para ele ter bolsa de pesquisa, ser reconhecido. Acaba que essa dimensão de pesquisa fica muito mais evidenciada e toma muito mais tempo do professor, ele se ocupa muito, porque é isso que dá visibilidade. O ensino, porque é uma necessidade, ele é teoricamente obrigado a dar no mínimo oito aulas. Então, eu vejo que existe uma desigualdade nessa relação.

5.4 – O lugar da DIFDO no espaço de formação pedagógica de docentes universitários/as: contribuições de Orquídea – DIFDO

Meu nome é Orquídea, sou Pedagoga na Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, atuo como coordenadora na Divisão de Formação Docente – DIFDO. Sou formada

em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, tenho especialização em Psicopedagogia por essa mesma instituição e atualmente sou mestranda em educação na Faculdade de Educação da UFU.

Quando a gente fala de formação profissional de professores universitários, a gente encontra algumas barreiras e algumas dificuldades. Hoje, aqui na universidade, principalmente nas exatas, a gente tem uma leva de professores doutores muito jovens, professores com vinte e nove, trinta, trinta e poucos anos que nunca estiveram em uma sala de aula, a não ser como estudantes, e eles construíram uma carreira acadêmica, fizeram graduação, iniciação científica, raros têm uma especialização, já foram direto para o mestrado, engataram o doutorado e têm pós-doutores também com trinta e poucos anos.

A dificuldade que a gente nota com essa situação é a questão didática, é a forma com que esses professores, principalmente nas exatas, trabalham com os estudantes. 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, aquilo que a gente traz como estudantes desde pequenos e que a gente vai reproduzindo. Então, quando chegam na universidade, eles chegam com essa carga, eles reproduzem em cima do estudante e acreditam que isso está certo. Então, muitas vezes não é porque eles querem, é porque não sabem, não tiveram acesso, não tiveram experiência. É claro que a gente pode pensar assim: ah, mais para isso tem recurso, vamos ler, vamos procurar, vamos estudar, e foi nessa perspectiva que foi criada a Divisão de Formação Docente.

A PROGRAD estruturou a diretoria de ensino, porque nós temos a Pró-Reitoria de Graduação, temos as diretorias dentro dessa Pró-Reitoria, uma delas é a DIREN que é onde está a Divisão de Formação Docente, e essa divisão, especificamente, foi criada para atender as demandas desses professores, professores que queiram ter uma formação continuada. Então, são feitas pesquisas para saber o que eles estão precisando efetivamente, em forma de questionários. Às vezes a gente dá alguma sugestão, ou então quando a gente termina um curso fazemos uma avaliação para saber o que eles gostariam de ver. Agora, por exemplo, estou montando o cronograma para 2020, essa comunicação é feita por e-mail para todos os professores ou pelo Google Forms, mandamos para todos, mais de 1600 professores que nós temos hoje.

Agora, para 2020, a gente pega aquelas avaliações de todas as atividades que foram feitas em 2019, faz um levantamento de temas que a gente já abordou, mas que ainda estão presentes como demanda e já começa a formatar os cursos e as atividades do próximo ano,

então a gente trabalha mesmo em cima de demanda. Claro que, por exemplo, tem coisas que não estão em cima de demandas deles, mas a gente coloca e eles também podem se inscrever. Como, por exemplo, teve uma atividade interessante outro dia promovida pelo GEPAE sobre comunicação não violenta e, então, como a gente agora está terminando um ciclo de formação, a gente está agora com o curso de docência universitária que está em andamento, amanhã mesmo tem uma atividade, e no dia 27 de novembro a gente encerra as atividades do ano. Então, no dia 04 de dezembro, vamos promover novamente a palestra sobre comunicação não violenta como fechamento para os docentes.

Os professores não são obrigados a participar, a gente abre os cursos de acordo com a capacidade das salas. Então, por exemplo, a gente abre para 70 e numa sala de 40 ficam 35. Então, assim, a demanda é grande e a participação é pequena, é muito pequena.

As motivações para abrir esse espaço de formação são essas: as pessoas estão saindo das universidades muitas vezes sem conhecer a sala de aula, sem conteúdos didático-pedagógicos e já entram na sala de aula com essas crenças, essas visões, concepções de mundo, de educação, de homem

O papel da Divisão de Formação docente deve ser de capacitar, qualificar os professores que realmente precisam de formação, porque isso vai ter um reflexo direto nos estudantes, e isso reflete ainda a respeito da evasão, da desistência, da retenção. Então, você melhora não só a qualidade, mas também os índices da universidade.

Atualmente, nossas formações são oferecidas em forma de palestras, cursos, minicursos e a periodicidade depende basicamente de duas coisas, elas acontecem de duas formas: quando a gente tem verba destinada à formação do docente a gente convida esse pessoal de fora, das outras universidades que cobram, ou que não cobram, mas têm o hotel e a passagem, e a gente utiliza essa verba que é específica para isso. E a gente conta com a participação de nossos/as professores/as e os/as professores/as da rede também, essas pessoas não cobram, são pessoas da universidade ou parceiras que não cobram e estão sempre aqui e vêm fazer independente de qualquer coisa, pela certificação, pela vivência, pela rede de contato que a gente cria e tudo mais.

Nós não temos uma periodicidade fixa para promover nossas ações, porque a gente pode tanto promover uma ação em que a pessoa é paga como uma em que a pessoa não é paga. Então, depende muito da agenda de todo mundo, então tem semestre que a gente está lotada de atividade, em que quase toda semana a gente tem atividade, e tem tempos que a gente espaça mais. Não existe uma periodicidade fixa.

Agora no final do ano, a gente vai fazer um levantamento sobre os cursos, os departamentos, as áreas que mais participam da formação. Mas de antemão eu já digo que grande parte é das exatas, todas elas, eles procuram muito. Mas é engraçado que o pessoal da Educação Física procura muito também, eles são muito engajados, são muito participativos e trazem muitos casos interessantes. Nós esperamos terminar as formações e no final do ano fazemos o levantamento de quantas pessoas participaram e de quais áreas de conhecimento os professores são.

Durante o ano de 2019, nós estudamos autores que estão vinculados mais em avaliação, na formação do professor, na relação professor e aluno, ao currículo, por exemplo: a Bernardete Gatti, o Miguel Arroyo, o Nilton Duarte, o San Felice, o Saviani. Nós trouxemos também o Moran, a Maria Isabel de Almeida. A gente utiliza os teóricos, os autores, ou profissionais que têm competência nessas áreas, de acordo com o tema que o/a professor/a está precisando discutir. E escolhe também, mas isso, devido ao contingenciamento que foi em abril, aqueles que a gente paga a passagem e o hotel, mas que não cobram a diária.

Quanto às dificuldades dos docentes, elas têm muito a ver primeiramente em como avaliar os estudantes, como se relacionar com esses estudantes, mas principalmente em como prender a atenção desse estudante para a aula. Uma coisa que tem tido muita reclamação é que os estudantes não querem nada com nada, não têm interesse, eles estão no WhatsApp, eles levam computador e ficam no computador, quando vão fazer pesquisa eles copiam e colam da internet, plágio, depressão, uso de droga. Então, a gente tem todo tipo de problema, as queixas são nesse sentido mesmo. E o professor, quanto mais tradicional, quanto mais tempo ele tem de docência, mais dificuldade ele tem em lidar com essas questões, porque ele foi vendo essa transformação e ele não se enxerga, o problema é só o outro.

Outra queixa muito comum é de que os estudantes estão chegando na universidade ou analfabetos funcionais ou analfabetos estruturais, eles estão vindo sem conteúdo. Então, aquilo que é básico para se iniciar um curso superior muitas vezes o aluno não tem, e como o professor precisa cumprir o programa, como ele vai retornar aquilo que seria um pré-requisito? Não são todos docentes que estão preparados para lidar com essa defasagem de conhecimento que os estudantes trazem, dificuldades de escrita, inclusive, principalmente nas exatas. A matemática continua sendo um grande problema!

A partir das propostas de formação criadas pela divisão, as pessoas se aproximam da gente, se aproximam da divisão. A gente nota que elas começam a seguir, a ligar e perguntar quando tem outra, e se aproximam também entre eles, porque a UFU é um universo, às vezes os professores trabalham no mesmo campus e não se conhecem. Então tem o estabelecimento

de uma rede de contatos, contato pessoal, contato profissional e essa coisa da abertura de possibilidades. Você vê uma troca!

Esses espaços permitem que se estabeleçam redes, eles criam WhatsApp, eles passam a se falar mais e trocam experiências e isso é muito rico. Porque você vê que tem gente, principalmente esses mais jovens que querem fazer, que querem fazer melhor, querem fazer diferente, são pessoas que vieram de experiências educativas muito boas e que quando chegam aqui se deparam com colegas que fazem aberrações. Então, são pessoas que a gente vê que querem aprender mesmo e se não fazem é porque não sabem mesmo, porque não é uma garantia se você é doutor ou professor doutor que você sabe. Aliás, você não sabe, você teve contato com aquilo que é acadêmico, acadêmico no sentido da pesquisa e da produção, mas aquele contato mais humano muitas vezes você não teve, e esse contato é essencial.

Acredito que os professores precisam de saberes específicos para exercerem a profissão na educação superior, porque eles estão formando profissionais. Quando eles não estão formando professores nas licenciaturas, eles estão formando profissionais. E a universidade tem uma função social com essas pessoas, que é devolver essas pessoas para a comunidade capacitadas, qualificadas. E quando você trabalha essas questões com o professor, você diminui o abandono, a evasão, a repetência, a retenção que hoje são muito altas e impactam na questão da política institucional, porque isso está vinculado a dinheiro, inclusive.

O desempenho de uma universidade e o dinheiro que a universidade recebe do governo estão vinculados justamente à questão do abandono, da evasão, da repetência e da retenção. Quanto maior o sucesso que você tem com os estudantes, mais verbas, mais subsídios e mais interesse as agências de fomento têm para trabalhar. Se a universidade reprova, se as pessoas evadem, se têm vagas ociosas, isso é muito malvisto pela governança e em termos de política a gente fica à margem, a gente fica à mercê, se for ranquear isso é muito ruim.

Se eu acredito que as ações promovidas pela DIFDO são suficientes para os docentes da UFU? Acredito que não. Isso aqui é uma parcela. Porque a formação continuada tem a ver com a instituição, mas ela tem a ver com a pessoa também, a pessoa também precisa se capacitar, a iniciativa deve partir da pessoa. Então, ela não é suficiente porque efetua ações pequenas, ela não é suficiente porque ela não obriga as pessoas a participarem, 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 as oportunidades que elas têm. A Divisão faz o possível que é levantar as demandas, avaliar e fazer novos cronogramas, novas atividades em cima das demandas, mas isso não é suficiente

Hoje, não existe na UFU uma política institucional de formação de docentes universitários, uma política não. A DIFDO ainda é uma divisão pequena, são ações pequenas. Não existe na universidade uma política institucional de formação docente, existem ações. Pode se transformar em uma política? Pode, se tivermos servidores, espaço. Quando a gente pergunta se esse espaço é parte de uma política institucional, podemos afirmar que sim, ele é parte. Mas existe na UFU uma política institucional? Ainda não!

A gente espera que essa formação, que é 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. A universidade hoje não sabe como agir diante dessas situações de forma a minimizar os impactos que isso causa em sala de aula.

Sobre a relação dos docentes universitários com as atividades relacionadas com a pesquisa, ensino e extensão, eu acho isso algo bem interessante, e eu fico pensando em até que ponto que não foi essa relação que levou o MEC a querer que a extensão fosse melhor trabalhada dentro dos cursos. Porque a universidade tem um tripé, ensino, pesquisa e extensão. Todo professor tem que ter essas três ações muito bem caracterizadas dentro do curso onde ele trabalha. Porém, na maioria dos casos, o ensino é o que é mais trabalhado, é o privilegiado, digamos assim.

Já a pesquisa, existe muita pesquisa dentro dos cursos e existem professores, inclusive, que prefeririam não dar aula e apenas se dedicar à pesquisa. E a extensão sempre fica de lado. Onde a gente vê extensão? Vemos a extensão no PET, porque tem uma avaliação anual, todo ano o PET é avaliado e essas ações de extensão são cobradas nos grupos PET's, porque é um papel da universidade trabalhar com a comunidade, não só recebendo estudantes, mas todas as ações devem ser voltadas para a comunidade, porque, afinal a universidade é de todo mundo. Os cursos PET que eram trinta, agora serão quarenta, porque nós tivemos um edital agora no meio do ano para lançar mais dez grupos PET institucionais, então, serão 40 cursos que farão extensão. Quando falamos em ensino, pesquisa e extensão, é na extensão que vemos menos ações. Nesse tripé, se fôssemos mensurar, a extensão seria a mais prejudicada.

5.5 – As contribuições possíveis da DICAP e da DIFDO para a constituição de um lugar de formação pedagógica dos/as docentes universitários/as na UFU

Em um lugar constituímos as dimensões e o sentido da vida. A apreensão do lugar acontece por meio das nossas experiências, do desejo, da identificação e do estabelecimento de

relações humanas produzidas pela história e compartilhadas entre os homens em um determinado espaço. “O lugar abriga dentro, em si, e não fora dele, o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos” (CARLOS, 2007, p. 22).

Ao nos situarmos em determinado espaço, o lugar nos permite pensar a respeito do nosso cotidiano e nas relações estabelecidas em determinado contexto. O lugar se constitui por uma “base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade – lugar” (CARLOS, 2007, p. 17). Na composição dessa tríade, o corpo passa a ocupar um papel de fundamental, pois é através do corpo que o homem passa a habitar um determinado espaço.

Os lugares são espaços que expressam valores identitários, sentimentos, experiências, vínculos, sentidos históricos e relacionais. Já os não lugares são espaços de circulação que não conseguem produzir relações sociais de longa duração, e sim, relações contratuais marcadas por discursos imperativos e pré-estabelecidos (AUGÉ, 2008).

Foi diante do desafio de se estabelecer um lugar específico para a formação de docentes universitários na UFU que se iniciou o processo de constituição da Divisão de Formação Docente – DIFDO. Ao relatar a sua experiência no processo de mobilização para a criação da Divisão de Formação Docente, Margarida afirma durante a entrevista que:

Na estrutura da Pró-Reitoria tinha a diretoria de ensino com algumas divisões dentro dela, mas a gente queria reestruturar, porque muitos dos nossos programas dentro da diretoria de ensino, muitos projetos estavam com assessorias, não tinham um lugar específico para determinadas ações que a gente tinha na diretoria, não tinha um lugar institucional para isso. Então, o primeiro grande desafio, a meu ver, quando nós entramos foi fazer essa organização da diretoria de ensino. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

Durante a reestruturação da Diretoria de Ensino, a professora Margarida afirmou que houve a preocupação de constituir um espaço de formação para os/as docentes universitários/as na Diretoria de Ensino, pois entendia que a DIREN seria o ambiente propício para mobilizar essas ações, como expresso pelo depoimento:

A gente pensava na Diretoria de Ensino como o coração da PROGRAD, porque a Pró-Reitoria de Graduação tem a Diretoria de Ensino, a Diretoria de Controle e Administração Acadêmica e a Diretoria dos Processos Seletivos, mas na época a gente entendeu que a DIREN ela era o coração da PROGRAD, que as outras diretorias também eram importantes, mas o principal era a questão do ensino e a gente precisava criar uma estrutura para ela que desse essa dimensão, não hierarquizando nem nada, mas o importante é o ensino, a DIRAC existe para dar suporte ao ensino, a DIRPS,

existe para selecionar e ingressar os estudantes dentro da UFU, mas quem cuida do coração é a DIREN, então a DIREN seria esse espaço institucional mais amplo e que abrigasse tudo isso, e a formação pra gente era um princípio, se vamos discutir as questões do ensino nós temos também que trabalhar a questão da formação, então por isso a Divisão de Formação Docente dentro da Diretoria de Ensino. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

O entendimento da colaboradora era que a Diretoria de Ensino precisava de um lugar específico para a formação dos/as docentes universitários/as e reforça a ideia da especificidade do ofício docente.

Já existia a DICAP, ela já desenvolvia suas ações, mas a gente queria ter um lugar ali, para que a gente articulasse as questões relativas ao ensino e as questões relativas a formação, a gente achou que aquele era um lugar interessante para a gente discutir a formação docente no espaço do ensino, porque a nossa ação dentro da universidade, neste caso, seria ali dentro, então entendemos ser necessário criar uma Divisão de Formação Docente dentro da Diretoria de ensino. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

Como exposto pela colaboradora, até então havia um espaço de formação pedagógica para os/as docentes universitários/as da UFU por meio das atividades realizadas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP, por intermédio da Divisão de Capacitação de Pessoal – DICAP.

As atividades desenvolvidas pela Divisão de Capacitação de Pessoal – DICAP são subsidiadas por uma determinação governamental que estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta. Essa política dispõe sobre a necessidade de as instituições criarem o seu PDP – Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP, conforme disposto no atual Decreto nº 9.991/19 e pela Instrução Normativa nº 201/2019. O PDP faz parte de uma determinação comum a todas as universidades, não sendo uma iniciativa da UFU para a formação pedagógica dos/as docentes universitários/as. Atualmente, esse documento rege as ações conduzidas pela DICAP, em consonância com os objetivos institucionais da Universidade Federal de Uberlândia:

[...] por questões legais, nós temos que propiciar essa formação continuada, tanto de docentes, quanto de técnicos administrativos que são servidores de modo geral. Então, hoje, nós promovemos e gerenciamos de forma permanente a capacitação de servidores, técnicos administrativos e docentes, tanto para servidores só aqui desta instituição quanto de outras também. Nós temos parceria, por exemplo, com a Federal do Triângulo Mineiro e com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Então, existe uma parceria que a

gente pode receber os servidores dessas duas instituições para participarem dos nossos cursos aqui. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

A Divisão de Capacitação de Pessoal – DICAP atende tanto os Técnicos Administrativos quanto os/as docentes universitários/as, não se constituindo como um lugar específico para a formação dos/as docentes da UFU, o que pode comprometer o sentido da relação estabelecida entre o/a docente e esse espaço de formação, pois os processos de “lugarização” dos sujeitos no espaço da universidade passam pelas condições que permitem a criação de um vínculo que desperta um sentimento de pertencimento (AUGÉ, 2008).

Alguns espaços de formação podem ser considerados como lugar e não-lugar simultaneamente, em conformidade com a percepção, experiência, vivência, importância e significado que cada sujeito atribui ao contexto universitário no qual ele está inserido. O espaço se constitui em um lugar na medida em que ele passa a ser referência na constituição da identidade dos sujeitos, estabelecendo relação e produzindo história. Quando um espaço é ausente destas características ele se torna um não-lugar (AUGÉ, 2008).

A docência tem singularidades específicas da profissão e, nesse sentido, a universidade precisa criar ambientes propícios para estreitamento de vínculos entre os/as docentes universitários/as, permitindo que esses espaços formativos se transformem em lugar de formação, no entanto:

O debate sobre as possibilidades de se estabelecer uma política de formação docente nas IES não é algo simples, pois 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 processos de avaliação da produtividade daqueles que vivem a universidade e que a fazem no seu cotidiano (CAMPOS, 2017, p. 60).

Apesar de ofertar cursos voltados para os/as docentes universitários/as, a participação preponderante nas ações de formação conduzidas pela DICAP é de técnicos administrativos:

Nós trabalhamos aqui na divisão tanto com docente quanto com técnicos, nós temos uma quantidade de cursos de formação que seja para os dois, embora a maior quantidade de participantes dentro da DICAP seja de técnicos administrativos [...] Não considero que as ações implementadas pela DICAP são suficientes para a formação de docentes universitários porque o conhecimento é dinâmico e contínuo [...] considero que o papel desta divisão para a universidade é de extrema importância. Embora nós poderíamos incrementar e potencializar ainda mais as ações voltadas para os docentes. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

A formação docente só tem sentido se houver na universidade um espaço privilegiado para trocas e interações entre os/as docentes. O desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as transpassa as condições de formação propiciadas pela instituição na qual eles estão inseridos. Não é possível promover uma formação em uma perspectiva emancipatória, dialógica e transformadora se a universidade não investir na criação de espaços que proporcionem socialização entre os/as docentes, para que eles possam discutir suas dificuldades, suas angústias e aflições em busca de novas alternativas para a promoção de ações transformadoras.

As universidades precisam considerar que as experiências em grupo são fundamentais para se pensar na constituição de um espaço formativo verdadeiramente significativo e transformador. Os espaços de formação docente na Educação Superior devem romper com a falsa ideia de que quem sabe também sabe ensinar (ALMEIDA, 2012).

Atualmente ainda é muito comum a compreensão da docência como uma atividade profissional em que se aprende na prática ou “de que se tem o “dom” para ensinar, logo não há necessidade de aprender a profissão, pois se trata de um saber inato” (MELO, 2018b, p. 23).

Pensar na constituição de espaços de formação pedagógica no contexto universitário, exige uma reflexão sobre o modo de configuração da ação formativa que se pretende desenvolver, estas ações devem possibilitar que o docente reconheça que os condicionantes sociais “interferem em sua prática, bem como, perceber-se enquanto sujeito histórico do processo ensino-aprendizagem, capaz de analisar, criticar e transformar a realidade escolar, em razão de um determinado projeto educativo no qual ele acredite” (MELO, 2018b, p. 48).

A constituição de espaços voltados para a formação dos/as docentes universitários/as necessita de empenho institucional e acontece, em geral, de forma conflituosa, como relatou a professora Margarida:

Não foi um caminho muito tranquilo, porque os espaços já têm os seus lugares, então assim, quando a gente começou a falar isso na época as pessoas falavam: Mas já existe a DICAP, para que ter uma divisão de formação docente em outro lugar? A gente já tem aqui, por que fazer outro? Como se a gente quisesse retirar o espaço de alguém, mas o que a gente queria na verdade era fomentar esta possibilidade de articular formação com a questão específica do ensino que era o objeto principal da Diretoria de Ensino. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

No depoimento de Margarida, é possível perceber, em consonância com Tuan (1983, p. 14), que “na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar”. No entanto, para que o espaço indiferenciado se transforme efetivamente em um lugar, é preciso

conhecê-lo em suas singularidades e complexidades. Quando algum espaço na universidade passa a ser um ambiente privilegiado de estudo, crescimento e desenvolvimento profissional, ele passa a ser caracterizado como um “lar”, de acolhida e de pertencimento. Caso contrário, ele se torna apenas um lugar transitório, de passagem e de pouca importância, ausente de sentidos.

Considerar as experiências em grupo é fundamental para se pensar na constituição de um lugar formativo verdadeiramente significativo e transformador. A formação faz parte de um processo dialético que se “enriquece quando percebe como construir, rever, criticar e ressignificar em processo[...]” (FRANCO, 2015, p. 609-610).

As universidades, nessa perspectiva, precisam assumir o papel e a responsabilidade de construir projetos de formação docente que contemplem “ações pedagógicas pensadas, os problemas e suas dimensões, a dinamização das inovações, enfim, a definição dos critérios de mudanças, de propostas e de alternativas pedagógicas capazes de maximizar o processo de construção da professoralidade” (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 22).

A universidade, por conseguinte, deveria estimular a abertura de espaços de formação que privilegiem a produção e trocas de saberes entre os/as docentes universitários/as, contribuindo para promover o desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Ainda a esse respeito, a Professora Violeta argumentou:

Pensar a formação em um contínuo, de modo que o professor compreenda que a docência é uma profissão que exige saberes, a elaboração, a ressignificação dos saberes, a ruptura de modelos conservadores, a ressignificação das práticas pedagógicas e isso é importante porque o conceito de desenvolvimento profissional é muito pensado também articulado com o conceito de desenvolvimento humano, que é a ideia de que nós nos desenvolvemos a todo momento e aprendemos a todo momento. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

As experiências dos/as docentes e o modo de apreenderem a profissão são resultados do percurso formativo pessoal e profissional. A forma como o/a docente pensa, age e atua profissionalmente tem ligação intrínseca com essas experiências. Dessa forma, é questionável pensar em desenvolvimento profissional docente sem considerar a dimensão formativa desse profissional.

Nóvoa (1991) afirma que é necessário mobilizar experiências que ultrapassem a dimensão pedagógica, contemplando a produção de saberes docentes gerados a partir da criação de redes de formação. Com essa mobilização, o sujeito passa a assumir a sua formação de forma interativa e dinâmica, favorecendo trocas de experiências e fortalecendo a constituição de

espaços formativos em que o/a professor/a assume o duplo papel de formador/a e formando/a ao mesmo tempo.

As instituições de Educação Superior precisam viabilizar um espaço de formação que promova interações entre os docentes, para que coletivamente eles possam pensar nas questões que incidem sobre o seu trabalho de forma compartilhada. A constituição desses espaços é fundamental, pois os/as professores/as universitários/as:

[...] em sua ação, os docentes estão constantemente diante de múltiplas situações e enfrentamentos, sendo que a constituição de espaços de formação que os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado pode se configurar em ação formativa e, por conseguinte, em desenvolvimento profissional docente (CAMPOS, 2017, p. 44).

No entanto, não basta viabilizar o espaço, mas também é necessário saber o espaço e “a realidade em que atua, a sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem para ter condições de intervir nessa realidade” (MELO, 2018b, p. 48).

A consciência da importância de um espaço específico de formação dos/as docentes universitários pode ser observada no empenho da professora Margarida em apresentar a Divisão de Formação Docente como um novo espaço de formação na UFU:

[...] eu me lembro de ir em reuniões para apresentar a Divisão, dizendo como que ficou mostrando que existia, que agora a gente tinha um espaço, que existia uma página, que os professores poderiam entrar, podiam sugerir os cursos, então a gente foi elaborando e fazendo os cursos de acordo com as demandas que iriam aparecendo, e fora isso a revista e o Fórum que foi o que a gente conseguiu fazer nesses quatro anos iniciais da criação, do início da existência da divisão. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

A organização das ações de formação da Divisão de Formação Docente e da Divisão de Capacitação Pessoal ainda hoje é constituída de acordo com a demanda dos/as docentes universitários/as. No entanto, é preciso compreender que as necessidades dos/as docentes vão se modificando ao longo do tempo. Os/as docentes universitários/as precisam de um lugar de formação propício para reelaborarem os seus saberes permanentemente, um local de diálogo, de trocas de experiências sobre suas práticas pedagógicas cotidianas e o trabalho por eles/as realizado na UFU.

Os saberes docentes não são fixos e lineares, todos os aspectos que envolvem a prática docente são constantemente modificados. Logo, para criar um lugar de formação realmente significativo, também é necessário abandonar o conceito conservador que discute a formação

de professores/as para atualizar sujeitos “ignorantes”, mudando para uma formação voltada para sujeitos com “capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas” (IMBERNÓN, 2009, p. 48).

A necessidade de se ter um espaço de formação pedagógica na Universidade Federal de Uberlândia também é reforçada ao afirmar que, diante dos desafios enfrentados pelos/as docentes universitários/as cotidianamente, é preciso investir em processos de formação que possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional deles/as.

Na Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP), o levantamento sobre as necessidades formativas dos/as docentes é feito a partir de um instrumento chamado de Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC). Esse levantamento é realizado a cada três anos, por meio digital, em todos os setores da UFU. A partir desse levantamento são feitas as elaborações de cursos oferecidos pela Divisão.

É importante esclarecermos o seguinte: essa agenda nossa de capacitação, ela não é fechada, sempre fica em aberto, a gente faz um planejamento, uma organização, mas não é nada fechado. [...] Porque sabemos que a universidade é dinâmica, então de repente uma área específica, um laboratório, surge uma necessidade ali relacionada a um equipamento novo que chegou, se os técnicos necessitarem de uma formação específica para trabalhar com aquele equipamento nós oferecemos o curso e por isso nossa agenda precisa ser flexível porque nós vamos inserindo cursos. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

Como a agenda dos cursos da Divisão de Capacitação de Pessoal não é fechada, no ano de 2019 foi disponibilizado um número maior de cursos do que havia sido programado inicialmente pela Divisão:

Nesse ano foram ofertadas 98 ações de capacitação, desde cursos exclusivos para área administrativa, para docentes, para quem trabalha com a área de informática, de línguas estrangeiras, então o nosso campo de atuação é bem amplo. Não é somente com cursos de capacitação que a gente trabalha, também temos workshops, palestras. A gente procurou de uns tempos para cá diversificar esse espaço, essas formas de administrar esses cursos, porque as vezes nem sempre o servidor pode participar de um curso de vinte, trinta horas, fica difícil, ou a chefia não libera, ou o docente não consegue frequentar esses cursos com grade regular, porque tem cursos que as vezes são duas, três vezes por semana e ele não pode se ausentar em função de aula, de atividades de pesquisa, de extensão, então a gente busca sintetizar tudo com palestras ou workshops também, então a gente tem também estas outras ações em desenvolvimento. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

As ações de capacitação propostas pela DICAP são fundamentadas em oito conceitos: capacitação; gestão por competência; eventos de capacitação; desenvolvimento; desempenho; educação formal; aperfeiçoamento e qualificação (PROGEP, 2019). No que diz respeito à capacitação, L. declarou: “Em relação a esse termo “capacitação” que eu já fui crítico, porque eu sei que esse termo capacitação hoje não é tão usual e a gente poderia melhorar conceitualmente”.

Os atuais programas voltados para a formação de docentes universitários/as têm limitações conceituais e pedagógicas. De acordo com Imbernón (2009), os problemas relacionados com a educação e a formação de professores/as não serão resolvidos com uma espécie de formação que insiste em desenvolver propostas de formação padronizadas, baseadas em conferências e em cursos ministrados por experts que ensinam sobre diferentes modos de formar, nos quais os/as docentes são considerados como simples ignorantes. Modificar uma prática conservadora de formação dos/as professores/as, segundo o autor, não é tarefa fácil, pois:

Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários, ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas formativas individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a "ignorância do mestre", mas que se confia na capacidade do professorado para gerir inovações através da prática educativa. (IMBERNÓN, 2009, p. 45).

As atividades formativas desenvolvidas no contexto universitário precisam estar alinhadas com as reais necessidades dos docentes no seu fazer cotidiano. Ao serem questionados/as a respeito das referências teórico-práticas mais trabalhadas pelas duas Divisões na formação dos docentes universitários/as da UFU, obtivemos as seguintes informações:

[...] a gente tentava abarcar um pouco dessas diversidades possíveis no campo da docência. O importante é discutimos sobre, vamos discutir avaliação, vamos discutir planejamento, vamos discutir o que é processo de ensino, vamos discutir o processo de aprendizagem, vamos discutir os métodos e as técnicas que a gente tem para determinados aspectos do ensino e que favorecem a aprendizagem, é como se a gente pensasse que são várias possibilidades que a gente tem de atuação aqui, então quais são as suas escolhas, como você faz as suas opções dentro do campo da docência no ensino superior, então a gente tentou diversificar ao máximo. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

[...] que discutem a questão da docência, da necessidade de formação, as referências do campo da didática, do planejamento, da avaliação, da relação professor e aluno, das tecnologias de ensino na educação. E a metodologia sempre foi a partir de aulas dialogadas, de metodologias ativas, de atividades em grupo e dinâmicas, pensando que não só o componente teórico, mas a vivência prática ali pudesse ser ressignificadas e produzisse transformações nas práticas deles. Tanto que geralmente, quando a gente iniciava na semana seguinte eles traziam os depoimentos: Ah, eu fiz na minha turma! Eu adaptei e ficou ótimo! Eu fiz assim e ficou excelente, os alunos falaram que foi a melhor aula que eu dei. Então recorrentemente tinha esse tipo de depoimento. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

O uso das metodologias ativas no contexto da sala de aula [...]; Planejamento, estratégias de ensino e aprendizagem e uso das tecnologias; Organização propostas de ensino, curso e educação a distância utilizando a plataforma Moodle; Inclusão, Diversidades Humanas e Respeito no Âmbito da UFU. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

[...] estudamos autores que estão vinculados mais em avaliação, na formação do professor, na relação professor e aluno, ao currículo [...]. A gente utiliza os teóricos, os autores, ou profissionais que tem competência nessa área, de acordo com o tema que o professor está precisando discutir. (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

Para além das referências teórico-práticas utilizadas, é necessário compreender que as dimensões pessoal e profissional dos/as docentes estão imbricadas: “ser e tornar-se professor, nessa perspectiva, estão diretamente relacionadas ao que se pensa e ao que se realiza” (CAMPOS, 2017, p. 28). Nesse sentido, é necessário:

Problematizar a prática docente como ponto de partida para identificar necessidades formativas e promover, entre os professores, oportunidades de diálogo sobre suas visões de ensino e suas práticas, de modo a situar e teorizar suas histórias, suas experiências, suas afetividades, suas emoções, suas crenças e valores como fatores que os constituem como professores (CAMPOS, 2017, p. 69).

Os/as docentes não são sujeitos iguais e com as mesmas necessidades formativas. Cada professor/a “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265).

As universidades precisam empreender esforços na implementação de ações que promovam “além da formação objetiva relacionada à competência técnica, disciplinar, o autoconhecimento, a autonomia, o compromisso político com a própria formação como uma questão de exercício de cidadania” (CAMPOS, 2017, p. 39).

Atualmente, a formação dos/as docentes universitários/as disponibilizadas pela Divisão de Formação Docente é propiciada por meio de:

[...] palestras, cursos, minicursos e a periodicidade depende basicamente de duas coisas, elas acontecem de duas formas, quando a gente tem verba destinada a formação do docente a gente convida esse pessoal de fora, das outras universidades que cobram, ou que não cobram mas tem o hotel e a passagem, e a gente utiliza essa verba que é específica para isso e a gente conta com a participação de nossos professores e os professores da rede também, essas pessoas não cobram, são pessoas da universidade ou parceiras que não cobram e estão sempre aqui e vem fazer independente de qualquer coisa, pela certificação, pela vivência, pela rede de contato que a gente cria e tudo mais. (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

A divulgação das ações formativas promovidas pela Divisão de Formação Docente é feita da seguinte maneira:

Os professores recebem por e-mail as informações sobre as formações, tem o site da DIFDO, tem o site da DICAP, tem o Comunica UFU, tem o eventos.ufu.br. Toda ação que é feita ou que será oferecida é amplamente divulgada. E agora nós temos o sistema eletrônico de informações que é o SEI, então além de publicar em todos esses meios, pedir a ajuda da DIRCO, que é a diretoria de comunicação, a gente manda um ofício para as diretorias, para as unidades acadêmicas informando sobre os cursos que vão ser feitos. Então a gente faz um folder e envia por todos esses meios, mas ainda assim tem muita gente que alega que não viu, que não recebeu, que desconhece, que não ficou sabendo. (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

A coordenadora da DIFDO informou que não existe uma periodicidade fixa para oferecimento dos cursos, “depende muito da agenda de todo mundo, então, tem semestre que a gente está lotada de atividade, em que quase toda semana a gente tem atividade, e tem tempos que a gente espaça mais”. Nossa interlocutora esclareceu também que a maior parte dos/as professores/as que procuram as ações formativas promovidas pela Divisão é constituída por profissionais da área de exatas.

Embora seja estritamente necessário a participação dos/as docentes nos espaços de formação disponibilizados até então pela universidade, nossos/as interlocutores/as analisaram que ainda há pouca adesão às ações disponibilizadas pelas duas divisões:

[...] os professores participam, mas em termos quantitativos o maior é de técnicos. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

[...] sempre me chamou atenção a baixíssima procura de docentes na área de humanas, especialmente das licenciaturas. Tínhamos muita gente da

administração, da contábeis, da economia, mas os da licenciatura era como se eles já soubessem e não precisassem aprender mais nada, o que é uma grande contradição porque eles formam professores. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 216).

[...] a gente abre os cursos de acordo com a capacidade das salas, então por exemplo, a gente abre por exemplo para 70 para uma sala de 40, ficam 35. Então assim, a demanda é grande e a participação é pequena, é muito pequena. (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

As explicações sobre pouca adesão dos/as docentes nas iniciativas instituídas pela universidade devem ser examinadas com muita atenção. Contudo, Melo (2018a) ressalta que muitos/as professores/as:

[...] anseiam por oportunidades formativas que possam viabilizar a construção de conhecimentos científicos a respeito da profissão docente, da universidade, das políticas educacionais, sobretudo, quanto aos aspectos pedagógicos, filosóficos, culturais e psicológicos que envolvem o ensinar-aprender na universidade (MELO, 2018a, p. 24).

A reduzida procura pelas ações pode se dar pelo fato de que os saberes pedagógicos e conhecimentos específicos sobre determinado assunto muitas vezes são entendidos como a mesma coisa. No entanto, “os saberes docentes não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres” (FRANCO, 2009, p. 13).

A construção dos saberes pedagógicos específicos para ensinar é o resultado de uma relação de confronto entre a teoria e a prática cotidiana, a qual oportuniza ao docente a descoberta de novas formas de experienciar o seu trabalho e de transformar a sua prática. Nessa perspectiva, quando o professor passa a valorizar os espaços de formação profissional disponibilizados pela universidade eles tem a possibilidade de fortalecer uma cultura profissional que “lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que consiga enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também porque e para que fazê-lo” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 13).

A respeito da periodicidade das ações promovidas pela Divisão de Formação Docente no momento inicial de sua constituição, a professora Margarida relatou que “não havia uma periodicidade, não tinham cursos regulares”. Já durante o tempo que esteve envolvida com a Divisão de Formação Docente, a professora Violeta destacou que as ações eram intercaladas.

A gente terminava uma ação e já começava outra, nós intercalávamos. Era o ano inteiro, inclusive nos campi fora de sede. Nós tínhamos o curso de docência universitária de 32 horas, em que a gente levantava com eles os temas, organizávamos os módulos e desenvolvia com eles rodas de conversa a partir dos temas que eles apontavam, porque sempre que terminava uma ação formativa a gente fazia avaliação e perguntava no final as sugestões dos docentes para as próximas atividades. Eles falavam e a gente ia montando as rodas de conversa com eles a partir das sugestões e necessidades deles. E isso correspondia muito porque eles iam ressignificando as suas práticas pedagógicas, ressignificando as formas como eles avaliavam, a relação professor e aluno, estas questões eram muito fortes a partir dessa concepção de formação que tem o docente como protagonista e não como objeto. Então a nossa ideia era pensar a formação com os professores e não para os professores e isso faz uma diferença muito grande. (Professora Violeta – Diretora de ensino de 2012 a 2016).

No que se refere a periodicidade das ações realizadas na Divisão de Formação Docente, Orquídea nos informou que:

A gente não tem uma periodicidade fixa porque a gente pode tanto promover uma ação em que a pessoa é paga como uma em que a pessoa não é paga, então depende muito da agenda de todo mundo, então tem semestre que a gente está lotada de atividade, em que quase toda semana a gente tem atividade, e tem tempos que a gente espaça mais. Não existe uma periodicidade fixa. (Pedagoga Orquídea– Coordenadora da DIFDO, 2019).

A organização das ações formativas na UFU deveria ocorrer de modo que os/as docentes tivessem disponíveis permanentemente orientações, suporte, supervisão por parte de uma equipe pedagógica que contribuísse com o (re)pensar crítico da própria prática, do processo de profissionalização e desenvolvimento profissional, reconhecendo que “medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas” (CAMPOS, 2017, p. 60).

Ao longo do ano letivo, a Divisão de Capacitação de Pessoal promove diversos cursos voltados para os/as docentes universitários/as e técnicos/as administrativos/as da UFU. No entanto, no ano de 2019 foi promulgado o decreto 9.991 de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a política nacional de desenvolvimento de pessoas na administração pública federal. Esse decreto elenca uma série de questões que devem ser seguidas para promover o desenvolvimento do corpo técnico administrativo nos órgãos federais. Como a Universidade Federal de Uberlândia dispõe da mesma Divisão para promover, ao mesmo tempo, a formação de docentes e técnicos administrativos, essas mudanças impactarão na oferta de cursos programados para o ano de 2020, conforme destacou L:

[...] antes não precisava de encaminhar o nosso plano de desenvolvimento de capacitação [...] para o ministério para ser aprovado por eles. Eles enviaram este decreto aqui e foi tudo muito rápido, foi como se nós tivéssemos o tempo de apenas um mês para fazer o LNC, fazer todo o levantamento, a consulta, estruturar isso em termos de necessidade de capacitação, alimentar isso no sistema do governo, porque agora tem que ser encaminhado para eles, a gente encaminha para eles de acordo com uma função normativa que eles também nos enviaram e eles agora vão aprovar esse plano nosso, antigamente não tinha essa necessidade. Então o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) agora, ele está subsidiado a partir deste decreto. Então agora nós encaminhamos e sabe quando ele será aprovado? Nós vamos ter o retorno, o parecer técnico do governo no dia 28 de fevereiro. Só no início do próximo ano que nós vamos poder começar a ofertar os nossos cursos novamente, antigamente a gente não precisava ficar limitado a esta data, normalmente a gente iniciava os nossos cursos em no final de janeiro ou no início de fevereiro. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

O coordenador da DICAP explicou que a partir da legislação em vigor, os cursos oferecidos pela DICAP serão subsidiados por esse documento e que as ações promovidas pela Divisão ficarão “presas” em função desta determinação do governo.

Em geral, as ações formativas promovidas pela DICAP têm início em janeiro e se estendem até o final do ano. No entanto, em 2020, os cursos não terão início em janeiro, em função do novo decreto. Além da implicação no funcionamento dos cursos, o decreto também vai fundamentar as ações da DICAP no que se refere aos objetivos, instrumentos e orçamentos. L. também afirmou que depois de encaminhar o planejamento dos cursos para o Ministério da Educação, eles analisarão quais ações que são comuns a todas as instituições de Educação Superior.

As ações consideradas como transversais (comuns a todas as instituições) serão disponibilizadas pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap) em forma de Ensino a Distância (EAD), como alternativa de redução de custos. Diante destas mudanças, nosso interlocutor teceu a seguinte consideração:

Isto não foi muito positivo [...] porque em muitos dos nossos cursos nós trabalhamos as particularidades da instituição [...]. Eu sei que hoje o EAD é uma modalidade de ensino que chegou forte, ela veio para ficar, eu acho que ela tem muitos aspectos positivos também, não desconsidero isso, mas no tocante por exemplo a um curso de informática, ele seria para mim muito mais enriquecedor se fosse em um laboratório, cada um com o seu computador, esclarecendo dúvidas, fazendo juntos, partilhando as dúvidas neste espaço do que um curso em EAD por exemplo neste caso. Da mesma forma um curso de língua estrangeira, eu ainda sou um pouco resistente a cursos de EAD nestes casos [...]. Aqui por exemplo, o que é interessante em um curso presencial de língua estrangeira? O que a gente poderia perder por exemplo? Pensar no contexto universitário aqui da universidade, a gente sempre procura apresentar a diretoria de relações internacionais, a gente verifica quais são

os países por exemplo que tem um acordo de cooperação com a universidade e aí a gente pega por exemplo esse público, a gente busca os servidores que estão diretamente envolvidos com esses acordos de cooperação, eles participam aqui com a gente destes cursos, então enfim, a gente pega as particularidades desta instituição. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

A análise do percurso histórico das universidades possibilita a compreensão das relações de poder que envolvem essas instituições e a constituição de suas políticas públicas, inclusive das que são voltadas para a formação profissional dos docentes. Não é possível separar a formação de professores/as das políticas que incidem sobre essa formação. Fazer uma análise do contexto político e social em que estão sendo elaboradas as propostas de formação docente é fundamental, pois “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança” (IMBERNÓN, 2009, p.10).

O trabalho docente envolve a complexidade da profissão com a complexidade das relações humanas que permeiam o seu trabalho cotidiano. Além de ser um profissional que forma outros sujeitos, o/a professor/a também está imerso/a nas mudanças sociais, políticas e culturais. O/a docente precisa estar preparado/a para enfrentar as dificuldades cotidianas que estão imbricadas no trabalho por ele/a realizado. Para enfrentar todos os desafios, é fundamental que as universidades cumpram o seu papel social e ofereçam condições para que os/as docentes universitários/as se desenvolvam permanentemente, garantindo uma educação de qualidade e excelência, com responsabilidade social.

5.6 – Identidade, Saberes e Desenvolvimento profissional Docente

A profissionalização docente é um processo constituído ao longo da vida e demanda formação permanente, habilidades e saberes específicos para o exercício da docência. A ideia presente na afirmação de que quem sabe também sabe ensinar simboliza “uma negação dos processos de pensamento necessários ao planejamento e à ação docente para esse nível de ensino” (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 23).

Nesse sentido, as instituições de Educação Superior devem se empenhar na criação e organização de espaços de formação permanente que possam transpor as dimensões sociais, formativas e institucionais, contribuindo com o desenvolvimento da prática educativa dos/as docentes e com a constituição da identidade destes profissionais, pois devido à sua complexidade e interação com a formação, a identidade docente “emerge como movimento cuja centralidade se espelha em aparente antinomia de permanência e mudança” (CAMPOS, 2017, p. 40).

A identidade e o desenvolvimento profissional docente são conceitos amalgamados, porque a identidade não é resultado de um produto pronto e acabado. A constituição identitária e o desenvolvimento profissional docente se dão em meio a lutas e conflitos que dão significado e sentido à profissão. As experiências individuais dos/as docentes, pessoais e profissionais, precisam ser consideradas desde os primeiros anos de docência, pois “seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas em sala de aula contribuem para que a identidade seja permanentemente desenvolvida como um processo complexo e dinâmico” (CAMPOS, 2017, p. 56).

A reflexão sobre a formação docente enquanto premissa para o desenvolvimento profissional deve considerar:

[...] que a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos a eles pelas autoridades competentes, alheias à dimensão coletiva do trabalho docente, às situações reais enfrentadas por eles em suas práticas cotidianas e à atuação dos demais gestores envolvidos no trabalho pedagógico (ALMEIDA, 2012, p. 76).

De acordo com a professora Margarida, na época da constituição da Divisão de Formação Docente, a formação de professores/as era uma grande demanda da universidade, porque, segundo ela, “o conhecimento e os saberes necessários para uma prática educativa são contínuos e vão modificando, entram professores novos e os professores que já estão na universidade querem revisitar suas práticas e por isso este seria um espaço para fomentar isso”. A professora compreende que os/as docentes universitários/as precisam reelaborar constantemente seus saberes pedagógicos, rompendo com a prática transmissiva e conservadora de ensino. Ao ser questionada se acredita na necessidade de saberes específicos para atuar na Educação Superior, ela asseverou:

Acredito veementemente. A grande questão que nos mobilizou até para criar essa divisão foi essa percepção. Quando você trabalha na Diretoria de Ensino você vê a diversidade de todos os cursos, o perfil dos professores e professoras que trabalham em todos os cursos e nós ainda pegamos uma época que foi muito interessante que foi a época de rediscussão das normas de graduação da UFU. Antes não tinha uma norma de graduação organizada aprovada no CONGRAD que falava por exemplo sobre avaliação [...]. Nesta época um professor da Agronomia chegou na minha sala me perguntando: Por que que agora vocês querem mudar o meu jeito de avaliar? Quem inventou essa forma de avaliar? Eu não avalio assim! Eu sempre fiz de outro jeito! Então a gente começou a perceber como esse espaço da formação era muito carente, a gente precisava entender todas as práticas, diversificadas, respeitar as especificidades e diversidades, mas ao mesmo tempo fazer algumas discussões sobre o que significa essa prática educativa,

qual é o papel do professor universitário, da professora, como a gente pode lidar com esses saberes. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

Um dos grandes desafios que fazem parte do trabalho docente e dos espaços de formação profissional é a dificuldade de promover a unidade teoria-prática. Os saberes pedagógicos “permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas”, possibilitando que o/a docente estabeleça uma relação de dialogicidade sobre sua própria prática pedagógica (FRANCO, 2015, p. 607).

Os saberes docentes são temporais, se desenvolvem ao longo da trajetória profissional e ajudam a constituir a nossa identidade profissional e o nosso processo de socialização. O saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Os saberes docentes se desenvolvem ao longo da trajetória profissional e ajudam a constituir a nossa identidade profissional e o nosso processo de socialização. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que:

Para a construção da identidade é necessário que o docente busque reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas. Refletir coletivamente sobre o que se faz é por na roda, é deixar-se conhecer, apesar do docente do ensino superior estar acostumado a executar processos de planejamento e das atividades de forma individual, é preciso superar essa atuação: na vivência com o grupo vai criando vínculo e se posicionando. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 113).

Os/as docentes universitários/as precisam estabelecer uma relação entre os saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento e os conhecimentos pedagógicos, de modo que tenham a capacidade de (re)construir e (re)significar esses saberes sempre que necessário.

Para a atual coordenadora da DIFDO, a carência de saberes específicos para atuar na docência na Educação Superior pode gerar consequências prejudiciais para o investimento de novas ações para esse nível de ensino:

O desempenho de uma universidade, o dinheiro que a universidade recebe do governo está vinculado justamente a questão do abandono, da evasão, da repetência e da retenção. Quanto maior o sucesso que você tem com os estudantes mais verbas, mais subsídios, mais interesse as agências de fomento têm para trabalhar. Se a universidade reprova, se as pessoas evadem, se tem vagas ociosas isso é muito malvisto pela governança, em termos de política a

gente fica a margem, a gente fica à mercê, se for ranquear isso é muito ruim.
(Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 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 dos/as docentes. Além do mais, a formação pensada como uma técnica ou treinamento compromete a constituição da identidade profissional dos/as docentes, pois, como afirma Nóvoa (1992, p. 25), a nossa identidade “não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Ao investir em processos formativos individualizados, as universidades podem comprometer a constituição da identidade profissional dos/as docentes universitários/as, uma vez que a identidade é formada a partir da interação entre os nossos pares e pela consciência de nosso papel enquanto profissional. Nóvoa (1992) reitera que a identidade profissional docente não tem relação com quantidade de cursos e técnicas acumuladas, mas está relacionada a um trabalho reflexivo que envolve a reconstrução permanente do significado da nossa identidade pessoal.

As universidades deveriam investir na constituição de espaços coletivos e colaborativos para a formação de docentes universitários/as, espaços colaborativos para partilha de experiências e trocas de saberes. A formação permanente deve ser um princípio para estimular os/as docentes a (re)pensarem cotidianamente as suas práticas pedagógicas.

Atestando a necessidade de uma série de conhecimentos específicos do campo educacional que precisam ser sistematizados para o exercício da docência na educação superior, é recorrente nos depoimentos a preocupação a este respeito:

[...] 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. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

A gente sabe que até legalmente os professores para ingresso na universidade não precisam ter a formação como a gente exige para a educação básica, que eles tenham licenciatura, para nós não, basta se ter um doutorado. Na minha área, que é a área da educação, ainda tem muita gente próxima aos estudos sobre educação, mas se a gente for transitar em outras áreas tem muita gente que não teve formação alguma nos seus cursos de mestrado e doutorado. Por isso a gente sempre percebeu a importância de fazer essa discussão no campo da docência do ensino superior, a importância desses saberes, saberes que

são específicos da docência e por isso também a criação dessa divisão e a importância dessa divisão fomentar essas discussões. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

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, que não indica nenhuma obrigatoriedade para a sistematização destes conhecimentos e esse professor tem um perfil e uma constituição identitária muito mais voltada para a pesquisa, para a condição profissional de pesquisador e o ensino acaba ficando secundário, naquela ideia de que quem sabe, sabe ensinar e aí eu até coloco isso no meu livro: quem sabe precisa aprender a ensinar. Os autores vão dizer que o professor ensina meio que de forma intuitiva, são práticas pedagógicas desenvolvidas de forma intuitiva, porque se não há uma sistematização, se não há o domínio do campo conceitual da pedagogia, da educação, essa docência corre por meio da imitação de modelos e de forma bem intuitiva. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

O artigo nº 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a “preparação” para o exercício da docência na Educação Superior será feita prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, mas essa determinação não garante a efetivação de uma proposta de formação que contemple todas as reais necessidades formativas que atravessam o trabalho docente nesse nível de ensino. A preparação, em geral, é realizada nos cursos de mestrado e doutorado nas disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou de Didática do Ensino Superior, com duração média de 64 horas/aula, sendo, portanto, insuficientes para darem conta da 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 do ofício da profissão docente, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são focados, em geral, para a formação de pesquisadores “nos quais 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 da omissão da legislação quanto às necessidades formativas dos/as docentes universitários/as, em um dos relatos um depoente demonstrou preocupação ao falar sobre o ingresso de docentes universitários em início de carreira, muito 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, professores com vinte e nove, trinta, trinta e poucos anos que nunca estiveram em uma sala de aula, a não ser

como estudantes e eles construíram uma carreira acadêmica, fizeram graduação, iniciação científica, raros tem uma especialização, já foram direto para o mestrado, engataram o doutorado e tem pós-doutores também com trinta e poucos anos. A dificuldade que a gente nota é a questão didática, é a forma com que esses professores, principalmente nas exatas, trabalham com os estudantes. Essa dificuldade está relacionada ao fato deles 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, aquilo que a gente traz como estudantes desde de pequenos e que a gente vai reproduzindo, então quando chegam na universidade eles chegam com essa carga, eles reproduzem em cima do estudante e acreditam que isso está certo. Então muitas vezes não é nem porque eles não sabem, é porque eles não sabem, mas não é porque eles querem, é porque não sabem, não tiveram acesso, não teve experiência. (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

A instituição de espaços voltados para a formação docente são iniciativas necessárias, porque 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, 2018b, p. 32).

Diante da falta de uma legislação específica para orientar o trabalho de formação dos/as docentes na Educação Superior, ao ser questionado sobre o papel da Divisão de Capacitação na formação dos/as professores/as da UFU, L. afirma que:

O papel desta divisão para a universidade é de extrema importância. Embora nós poderíamos incrementar e potencializar ainda mais as ações voltadas para os docentes, eu acho que ele é muito importante para a formação sim. Quando nós propomos a nossa agenda de capacitação, eu procuro o site das outras instituições de ensino, das outras federais para ver o que eles estão propondo também, para que a gente possa repensar também o nosso espaço de formação aqui. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

Ainda a esse respeito, a Professora Margarida pontuou:

Eu acho fundamental, tanto é que eu já participei inclusive de alguns cursos que a Divisão promove [...]. Por isso que para mim é condição da minha existência como professora ter um espaço para a minha formação continuada [...]. Eu sou uma professora aqui que participa na faculdade de educação de dois núcleos, mas esses núcleos não fazem essa discussão da docência em si [...]. Eu enxergo assim, para mim como professora, é fundamental ter esses espaços de como é que 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, eu acho que a docência implica isso, eu não vejo como a gente não pensar junto. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

Para Violeta, o papel da Divisão de Formação Docente faz diferença no cotidiano dos docentes universitários quando:

[...] ela cumpre de fato esta função que é de se constituir em um espaço de troca de experiência, em um espaço de diagnóstico das dificuldades, das necessidades formativas dos docentes, em um espaço de acolhimento, em um espaço que traça políticas, por exemplo de ingresso à docência por exemplo [...] Então para mim, a Divisão de formação docente precisa assumir esse papel, essa função de se constituir em uma referência em que os docentes possam se sentir acolhidos, que possam levar as suas dúvidas, possam partilhar as suas experiências. Ter por exemplo ações de socialização de boas práticas pedagógicas e aí para isso ela precisa ser administrada por quem é especialista na área, ela não pode ficar na mão de amadores, de pessoas amadoras que não tem ideia do que é a seriedade e a complexidade da Divisão, porque pensar políticas de ação permanente, pensar a formação do docente universitário é pensar a complexidade que envolve os processos de ensinar e de aprender na universidade, então não é tarefa para amadores, é tarefa para especialistas. Isso exige uma experiência e uma formação do ponto de vista da pesquisa e das práticas mesmo, para não repetir erros que pouco contribui e que afastam os docentes, porque se o docente vai e participa de uma ação que não corresponde a sua necessidade formativa ou que ele não se sinta contemplado ele não vai voltar nunca mais. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

A professora considerou que a adesão dos/as docentes às ações de formação propostas pela universidade deve partir da vontade do/a próprio/a docente, deve ter consciência 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, eles podem até ir de corpo presente, mas não vão se envolver. Eu vejo que esta questão é muito importante e que essa divisão precisa ser cuidada, precisa ser estrategicamente organizada para que ela possa realmente cumprir a sua missão social no âmbito da universidade. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

Corroborando com esta asserção, Orquídea asseverou 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” (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

Consideramos necessária a ciência dos/as docentes sobre a relevância da reestruturação do próprio controle dos/as professores/as sobre o seu próprio processo de trabalho, incluindo a sua formação profissional. Nessa reestruturação, os/as docentes devem ser os/as protagonistas de sua formação no seu contexto de trabalho e devem “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 ações de formação permanente que contribuam com a transformação da docência, reputamos indispensável promover a autonomia dos/as docentes universitários/as, responsabilizando-os/as por sua própria formação e desenvolvimento profissional. Para que isso aconteça, é necessário que o/a docente tenha a sua disposição um lugar de formação, no qual seja sujeito participativo com autonomia e poder de decisão.

Os saberes docentes são reconfigurados constantemente. Nesse sentido, é preciso que o/a professor/a tenha responsabilidade sobre o seu próprio percurso formativo, tornando-se um sujeito ativo nesse processo de formação em busca de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional permanente. Além do mais, a docência universitária é uma atividade bastante complexa, que envolve atividades e conhecimento das dimensões de saberes sobre o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

Ao serem indagados/as se as ações formativas promovidas pelas Divisões são suficientes para viabilizar a formação e desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as da UFU, nossos/as entrevistados/as afirmam que não é suficiente:

Suficiente não, porque o conhecimento é dinâmico e contínuo. Nesse aspecto eu digo que a ciência é dinâmica, as verdades de ontem não são as mesmas de hoje, então o conhecimento e a formação devem ser contínuos, esse espaço aqui não pode parar, a gente não pode parar de duvidar de tudo. Isso aqui não é suficiente, este espaço não se encerra nele mesmo, ele sempre deixa uma porta para o questionamento para continuar outras ações. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

Não é suficiente, isso aqui é uma parcela. Porque a formação continuada tem a ver com a instituição, mas ela tem a ver com a pessoa também, a pessoa também precisa se capacitar, a iniciativa deve partir da pessoa. Então ela não é suficiente porque são ações pequenas, ela não é suficiente porque ela não obriga as pessoas a participar, 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 têm. A Divisão faz o possível que é levantar as demandas, avaliar e fazer novos cronogramas, novas atividades em cima das demandas, mas isso não é suficiente. (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

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. Pode ajudar um aqui, outro ali, mas não corresponde ao que o docente necessita, não produzirá transformações nas práticas pedagógicas. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

Para Imbernón (2011), a formação docente deve ultrapassar propostas de atualizações, é preciso criar espaços de reflexão, participação, tomada de decisão e revisão de práticas para gerar mudanças, rupturas e inovações. Para o autor, 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” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos/as docentes universitários/as no exercício da profissão, os/as depoentes destacaram:

[...] como avaliar os estudantes, como se relacionar com esses estudantes, mas principalmente em como prender a atenção desse estudante para a aula. Uma coisa que tem tido muita reclamação é que os estudantes não querem nada com nada, não tem interesse, eles estão no WhatsApp, eles levam computador e ficam no computador, quando vão fazer pesquisa eles copiam e colam da internet, plágio, depressão, uso de droga [...] E o professor quanto mais tradicional, quanto mais tempo ele tem de docência mais dificuldade ele tem em lhe dar com essas questões. [...] outra queixa muito comum é a de que os estudantes estão chegando na universidade ou analfabetos funcionais ou analfabetos estruturais. (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

O primeiro que eu diria é sobre a ausência de um processo formativo sobre a docência. [...] O segundo grupo são professores que já vêm a sua prática como necessidade de ação e reflexão cotidiana, então vem buscar na Divisão algum movimento que se aproxime dessa busca incessante que a gente tem na docência. E tem outro grupo que eu colocaria que é o docente universitário que busca algo mais prático, por exemplo, a gente tinha uma demanda que aparecia de vez em quando que é eu tenho um aluno surdo, eu tenho um aluno cego, eu não me esqueço disso, foi no curso de nutrição, o curso de nutrição era um curso novo porque havia sido criado via REUNI, e tinha uma demanda de um estudante cego que passou e entrou no vestibular para nutrição e os professores todos queriam conhecer um pouco sobre o trabalho em relação a isso [...] Talvez não seja uma demanda, mas algo pontual, algo muito pontual de uma prática específica que ele precisava de uma ajuda, uma contribuição. E eu ainda colocaria um quarto grupo [...] eu chamaria esse quarto grupo dos professores e professoras curiosas. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

A maior queixa deles é como eu posso chamar 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. Então a partir destas dificuldades a gente instigava para que eles pudessem refletir sobre a própria prática deles. Então, será que a minha aula é interessante o suficiente para despertar o interesse dos alunos? O que eu posso fazer para ter uma aula que realmente o aluno saia dessa relação de passividade e se coloque em um movimento de querer aprender. Então a gente ia construindo situações e levando reflexões teóricas e conceituais para que eles mesmos pudessem discutir, refletir e chegar a conclusão de que isso tem muito a ver com a qualidade da aula. Como transformar a sala de aula em um espaço

vivo de ensinar e aprender? De que haja realmente o envolvimento e aí tem muito a ver com a questão da afetividade, porque não há relação pedagógica sem afetividade, eu afeto o outro e sou por ele afetado. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

A docência é uma atividade complexa que ultrapassa a dimensão técnica do conhecimento. Sendo assim, até mesmo os/as docentes com longa experiência na carreira apresentam dificuldades na sua prática e precisam de um espaço para trocas de saberes e experiências que promovam transformações, um espaço de escuta com sentido e significado.

O espaço estabelecido com fins meramente burocráticos e apenas com o intuito de certificar a sua existência não permite que os espaços formativos ganhem status de lugar. Quando os espaços ganham significado e passam a fazer sentido para os/as docentes, eles/as geram um importante movimento, como os/as entrevistados/as destacam ao serem questionados/as sobre as relações que emergem desses espaços de formação:

[...] eu acho que até quando você cria um espaço que incomoda eu acho importante, porque se você já cria um lugar que todo mundo já sabe, já fica lá posto. Agora quando você cria um lugar, e quando você pensa nesse lugar dessa forma, eu acho que cria esse movimento. [...] é entender a importância desse espaço, que você pode habitar esse espaço, que você tem entrada nesse espaço, que nós criamos meios de compartilhar de diversas formas. 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. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

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, [...] vê uma troca. Esses espaços permitem que se estabeleçam redes, eles criam WhatsApp, eles passam a se falar mais e trocam experiências e isso é muito rico. Porque você vê que tem gente, principalmente esses mais jovens, que querem fazer, que querem fazer melhor, querem fazer diferente, são pessoas que vieram de experiências educativas muito boas e que quando chegam aqui se deparam com colegas que fazem aberrações, então são pessoas que a gente vê que quer aprender mesmo e só não fazem é porque não sabem mesmo, porque não é uma garantia se você é doutor ou professor doutor que você sabe, aliás você não sabe, você teve contato com aquilo que é acadêmico, acadêmico no sentido da pesquisa e da produção, mas aquele contato mais humano muitas vezes você não teve e isso é essencial. (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

Era muito de satisfação. No momento em que eu participei eles ficavam muito felizes, tinha professor que falava que contava a semana para passar logo e chegar o dia do encontro, eles falavam que era o dia do encontro. Outros falavam que era a minha terapia, o meu momento. Eles se sentiam muito bem e eu também, eu ficava muito feliz de estar lá. 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. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

Quando a legislação determina que a formação dos/as docentes universitários ocorrerá prioritariamente nos cursos de pós-graduação, “[...] as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações pedagógicas do professor universitário” (VEIGA, 2009, p. 44).

Os cursos de pós-graduação não oferecem uma formação específica para atuação na docência em nível superior, evidenciando trabalhos de pesquisa e deixando a cargo das instituições de Educação Superior a iniciativa de criarem espaços de formação para suprirem essa carência nos cursos. A esse respeito, Cunha (2017) sustenta que:

[...] é urgente que, por meio da pesquisa, chamemos atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e a redefinição do mundo do trabalho. É preciso que esse movimento não fique dependendo de iniciativas pontuais, como se não houvesse o reconhecimento da importância da docência, que pressupõe a responsabilidade do Estado e das instituições educativas sobre o seu exercício (CUNHA, 2017, p. 25-26).

A docência universitária exige conhecimentos específicos para o exercício da profissão. A universidade não deve privilegiar a ciência em detrimento ao ensino, mas deve promover ações que combinem essas duas vertentes (ZABALZA, 2004).

Ao serem questionados se consideram que o espaço da Divisão de Capacitação de Pessoal e a Divisão de Formação Docente fazem parte de uma política institucional de formação de docentes universitários/as, tivemos as seguintes considerações:

Eu acredito que sim. Esse processo de expansão da universidade, de vinda de novos professores no momento de expansão que houve na universidade pública, eu acho que isso fez com que a gente compreendesse a importância desse processo formativo [...]. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

Acredito, porque a gestão de pessoas não está focada apenas em técnicos e nem na formação de docentes. Ela está focada em todos os servidores e os docentes estão neste universo, então eu vejo sim como um espaço institucional de formação. Mas, eu penso que poderia ser ainda mais potencializado. Se fizermos um levantamento, nosso público maior é de técnicos, não que os docentes não participem, mas em questão quantitativa. Os professores poderiam utilizar ainda mais esse espaço, promover parcerias, mas a dificuldade que eu vejo quanto a isso e que os professores sempre comentam

e a sobrecarga de trabalho também, porque as vezes você tem cursos de duas, três vezes por semana e a grande maioria das nossas ações são realizadas de manhã ou à tarde. (L. – Coordenador da DICAP, 2019).

A Divisão de Formação Docente faz parte de um organograma. Ela existe do ponto de vista organizacional dentro de uma Pró-Reitoria, uma Pró-Reitoria que tem uma Direção de Ensino e que dentro da Diretoria de Ensino tem uma Divisão de Formação Docente. 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. Toda política precisa partir de diagnóstico. O diagnóstico é o ponto de partida de qualquer política, especialmente na área da educação. 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. Então não é uma política institucional, ela faz parte de um organograma. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

As diferentes iniciativas de formação de docentes universitários na Universidade Federal de Uberlândia atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes específicos para atuação na educação em nível 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 tem como alicerce os dispositivos legais existentes que são baseados na produção científica decorrente da pesquisa, que praticamente não fazem alusão aos saberes necessários ao ensino. No entanto, se a formação profissional dos/as docentes universitários/as não estiver alicerçada a mudanças no contexto de trabalho, 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).

Consideramos relevante a proposição de uma formação permanente baseada na colaboração e um ambiente que propicie “diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve” (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

As ideias de formação permanente e desenvolvimento profissional docente estão estritamente relacionadas às condições de trabalho oferecidas pelas universidades aos/às seus/suas 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; POWACZUK, 2019, p. 78). As autoras evidenciam em seu trabalho a importância da criação de espaços de formação institucionalmente organizados para que os/as docentes tenham a oportunidade de produzirem coletivamente novas estratégias de trabalho coletivamente.

A respeito da relação entre formação e desenvolvimento profissional docente, os/as entrevistados/as ponderaram:

Não tem jeito da gente ser uma professora sem a gente pensar que a nossa formação ela é permanente, ela é contínua. E eu sou uma pessoa que me alimento disso, as vezes eu mesma me canso de mim mesma, das minhas práticas, das coisas que eu faço, então eu quero ver como o outro faz, será que ele tem uma ideia que me ajude a pensar nessa realidade, nestes estudantes, eu sou uma professora que transito entre os cursos de licenciatura, o que para mim também é muito importante na minha prática porque aí eu vejo vários olhares do mesmo objeto que é o ensino, mas pensando em outras áreas do conhecimento e como é que elas observam isso diferente as vezes da gente, então isso me mobiliza muito para querer conhecer, saber mais, eu acho que a ideia da nossa profissão exige que a gente pense na formação cotidianamente. Tem um termo do Paulo Freire que ele usa e eu gosto muito que é o inédito viável, esse inédito viável é a forma com que a gente consegue, dentro de uma certa realidade ou contexto, identificar o que a gente pode fazer, como a gente pode lidar com isso, então, desses inéditos viáveis que a gente constitui ao meu ver a nossa profissão. (Professora Margarida – Diretora de Ensino de 2009 a 2012).

A gente espera que essa formação, que é 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. A universidade hoje não sabe como agir diante dessas situações de forma a minimizar os impactos que isso causa em sala de aula. (Pedagoga Orquídea – Coordenadora da DIFDO, 2019).

Faço essa relação na perspectiva no Carlos Marcelo Garcia, do desenvolvimento profissional, que procura fazer essa ruptura, romper com essa cisão que se tem 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 ressignificação dos saberes, a ruptura de modelos conservadores, a ressignificação das práticas pedagógicas e isso é importante porque o conceito de desenvolvimento profissional é muito pensado também articulado com o conceito de desenvolvimento humano, que é a ideia de que nós nos desenvolvemos a todo momento e aprendemos a todo momento. (Professora Violeta – Diretora de Ensino de 2012 a 2016).

A formação docente marcada por ações pontuais e isoladas não trazem resultados significativos, por vezes servem apenas para que os/as docentes possam acumular um maior

número de certificações, não promovendo ações verdadeiramente transformadoras que contemplem as reais necessidades dos/as docentes.

O desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as não é resultado apenas do interesse individual dos/as professores/as, mas também abrange o investimento das universidades na criação de espaços formativos de reflexão sobre a prática, espaços constituídos como lugares de aprendizagem permanente. Desse modo, é urgente investir na criação de lugares de formação no contexto universitário, pois garantir “o rompimento com práticas e concepções cristalizadas é um processo que requer tempo, disponibilidade e, principalmente, vontade para modificar o fazer profissional” (BOLZAN; POWACZUK, 2019, p. 92).

O ambiente universitário precisa ser um espaço fecundo, constituído por lugares de formação pedagógica que permitam e favoreçam o desenvolvimento profissional, a troca de saberes e uma maior interação entre os/as docentes. Os lugares de formação devem contribuir para despertar sentidos e significados, fortalecendo a identidade dos/as docentes e viabilizando discussões e ações cotidianas que permitam uma avaliação crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas. Um lugar “só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidos por um conjunto de sentidos, impressos pelo uso” (CARLOS, 2007, p. 18).

É urgente romper com a ideia de que é possível solucionar as fragilidades formativas dos/as docentes universitários/as por meio de fórmulas genéricas e mágicas, e que desconsideram a heterogeneidade. A formação docente deve considerar o contexto institucional e social nos quais os/as docentes estão inseridos/as, pois variações e pluralidade influenciam sobretudo a compreensão da relevância da formação permanente.

A complexidade da docência demanda o compromisso institucional por parte das universidades brasileiras na criação de espaços próprios para os/as docentes, idealizados e construídos para atenderem as suas necessidades e demandas cotidianas.

VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da expansão das universidades públicas brasileiras durante o período de governo Lula e Dilma provocou um crescimento vertiginoso no número de docentes universitários. Esse novo cenário obrigou as IES a repensarem sobre o modelo de formação docente implementado até então. Não obstante, ainda é comum observar propostas que delineiam a formação de professores/as para viabilizar a sua capacitação profissional, por meio da transmissão de conhecimento e conteúdo específico, de modo que o/a docente possa aprender a sua profissão através de diferentes técnicas, reciclagem, treinamentos e cursos esporádicos e fragmentados.

Embora resista, esse tipo de abordagem vem sendo substituída ao longo dos anos, e as pesquisas atuais sobre a formação docente evidenciam que é difícil pensar o processo de formação e desenvolvimento profissional apartado das ações cotidianas que envolvem o trabalho docente.

Diante da complexidade do trabalho docente a formação de professores “é um processo que se constitui dialeticamente, portanto, implica acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica” (MELO, 2018b, p. 24).

A atuação docente em sala de aula deve ter relação direta com questões que compreendem a sua vida em sociedade, suas experiências, sua cultura, seus saberes e o modo como se constituiu a sua identidade pessoal e profissional.

Dessa forma, pensar na profissão docente e no desenvolvimento profissional dos/as professores/as vai além das relações estabelecidas na academia, porque englobam os diversos espaços nas quais os/as docentes estão inseridos/as, considerando que a trajetória dos/as docentes são (re)construídas constantemente por meio das suas experiências pessoais e profissionais.

Cumprindo a orientação da legislação vigente, a maioria das universidades promovem a formação dos/as docentes universitários/as nos programas de pós-graduação stricto “contribui com a formação de pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, é descompromissada quanto aos conhecimentos profissionais do campo da docência” (MELO, 2018b, p. 24).

Nesses cursos, os/as futuros/as docentes desenvolvem conhecimentos específicos e científicos referente ao seu campo de estudo e a pesquisa passa a ser a sua grande referência de atuação profissional. No entanto, o domínio sobre os campos específicos e a alta capacidade

investigativa de pesquisador não são suficientes para trabalhar as questões de alta complexidade que envolve a profissão docente, que vai muito além do conhecimento de técnicas e conteúdos.

Os programas institucionais de formação docente devem ter como princípio a elaboração de ações formativas que conferem aos docentes o poder de decisão sobre suas próprias ações e processos formativos. Essas propostas deverão ser organizadas e estruturadas com a colaboração de profissionais especializados que tenham experiência em assuntos relacionados ao trabalho formativo para docentes universitários. Além disso, devem ter a capacidade de estabelecer uma maior integração entre os/as docentes das diferentes unidades acadêmicas, estimulando um trabalho coletivo e colaborativo entre os pares, superando ações fragmentadas e ocasionais que reforçam e estimulam a cultura de isolamento e solidão na docência universitária.

As universidades precisam abrir espaços que reconheçam a capacidade de decisão dos/as docentes, que fomentem a valorização identitária e profissional, garantindo condições dignas de trabalho. Para mobilizar a criação de projetos institucionais de formação docente, as universidades precisam definir um orçamento, uma equipe de trabalho e um espaço institucional para a promoção dessas ações, assegurando dessa forma a estabilidade política desse espaço na instituição.

A Universidade enquanto espaço institucional de formação e reflexão deve ter a obrigação de discutir a razão de sua existência e o seu papel na formação dos seus profissionais. Não é possível desvincular a discussão sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as da mudança no contexto institucional, pois é nesse espaço que são disponibilizados os espaços de formação.

O fortalecimento dos espaços formativos na universidade ocorrerá a partir da ampliação da participação coletiva dos/as professores/as nesses espaços e a importância atribuída aos espaços de formação para o trabalho docente. Nessa direção, é urgente o investimento na formação permanente dos/as docentes, a fim de assegurar a estabilidade dessa política na Universidade Federal de Uberlândia.

Embora soe recorrente, nesta pesquisa, insistimos e reiteramos a importância do estabelecimento de espaços e lugares constituídos para atender a complexidade da formação dos/as docentes universitários/as, profissão marcada por uma série de peculiaridades que desafiam o/a docente a (re)pensarem as suas práticas permanentemente.

Para que esse espaço se transforme em um lugar de formação, é preciso que o/a docente lhe atribua um significado, um sentido que mobilize o/a docente a frequentar esse lugar sempre que necessário, para refletir coletivamente sobre sua prática pedagógica, suas dificuldades, seus

anseios e perspectivas, pois “são essas relações que criam o sentido dos lugares” (CARLOS, 2007, p. 19). Para isso, as instituições de educação superior devem se empenhar na implementação de políticas de formação que envolvam o trabalho cotidiano dos/as docentes universitários/as.

O percurso investigativo dessa pesquisa nos oportunizou compreender a pertinência do investimento na formação de professores/as universitários/as, objetivando a promoção do desenvolvimento profissional docente e uma maior abrangência sobre o campo de estudo da Pedagogia Universitária, condições que contribuirão significativamente para a implementação de políticas institucionais de formação docente nas universidades brasileiras.

A análise realizada durante todo o percurso destaca a limitação no processo formativo quando a formação e a prática cotidiana são apreendidas separadamente. Dessa maneira, a investigação de questões que atravessam o trabalho docente contribuirá para o desenvolvimento de novas pesquisas, assim como para estimular o desenvolvimento de políticas específicas voltadas para a formação e desenvolvimento profissional docente.

A complexidade do nosso campo de estudo e a dinamicidade do objeto em movimento nos colocou diante de uma realidade inquietante e desafiadora, nos estimulando a ampliar e (re)pensar o nosso objeto várias vezes durante esse percurso.

A investigação realizada nos possibilitou identificar como tem se constituindo os espaços de formação pedagógica de professores/as universitários/as da UFU. Identificamos nessa trajetória a Divisão de Capacitação de Pessoal e a Divisão de Formação Docente como espaços direcionados à formação pedagógica dos/as docentes universitários/as da UFU.

A partir da interlocução com os sujeitos que foram ou são responsáveis pelas duas Divisões, depreendemos que, embora haja limitações, elas têm contribuído com a formação pedagógica e desenvolvimento profissional dos/as professores/as da Universidade Federal de Uberlândia.

Entendemos que a formação docente não ocorre somente nos espaços investigados neste estudo. O espaço formativo na universidade acontece em diferentes espaços nos quais os/as docentes se movimentam: na sala de aula com os/as estudantes, nos grupos de estudo, nos sindicatos, nos cursos de pós-graduação, dentre outros. Contudo, o escasso tempo para concluir esta dissertação não nos viabilizou expandir o nosso campo de estudo.

O diálogo com os/as interlocutores/as da pesquisa nos permitiram perceber que os espaços de formação da UFU estão se constituindo de forma tímida e desordenada, com ações pontuais e técnicas que ainda não alcançaram transformações significativas. Os/as

interlocutores/as evidenciaram em seus relatos os sentidos, significados e concepções que atribuem a estes espaços e sinalizaram os desafios e dilemas enfrentados cotidianamente.

A despeito das diversas iniciativas de qualidade, no que concerne à formação dos/as docentes universitários, a Universidade Federal de Uberlândia ainda não dispõe de um projeto institucionalizado de formação docente. A assunção da responsabilidade da formação permanente dos/as docentes universitários/as como uma das suas principais estratégias e finalidades viabilizará a excelência do ensino, da pesquisa e extensão e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional dos/as docentes. Nesse sentido, a Universidade Federal de Uberlândia deverá mobilizar a comunidade acadêmica na construção de uma proposta direcionada à institucionalização dos espaços de formação docente na universidade.

Embora reconheçamos o esforço dos/as responsáveis pelos espaços de formação investigados, as ações formativas viabilizadas pela UFU atualmente têm reproduzido modelos que reforçam a fragmentação do espaço de formação docente e são interrompidos ao final de cada gestão e, sendo assim, consideramos difícil constituir um espaço que se converta em um lugar de formação para os/as docentes universitários/as, espaço este comprometido com a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão.

Nesse sentido, sugerimos que a UFU possibilite aos/às professores/as constituírem um lugar de formação e desenvolvimento profissional docente pautado na análise e reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas, de (re)elaboração de saberes e de conhecimentos específicos da profissão, de estudos coletivos e colaborativos e de reafirmação do prestígio da identidade profissional docente.

Com base no estudo realizado, propomos que a UFU promova medidas efetivas para a formação dos/as docentes universitários/as que levem em consideração o tempo, o espaço, os recursos, a jornada de trabalho dos/as docentes e a elaboração de atividades colaborativas para estudo e investigação da prática pedagógica cotidiana dos/as docentes. Esse espaço institucional deve promover a garantia da estabilidade e permanência de propostas de formação docente, não permitindo sua desestruturação ou interrupção diante dos ciclos políticos e institucionais de cada gestão.

Consideramos relevante registrar também que, a partir de nossa conversa com os sujeitos da pesquisa, nos facultou apontar alguns caminhos para fortalecer ainda mais esses espaços de formação, dentre eles podemos destacar: i) a ampliação das ações da DICAP voltadas para a formação pedagógica dos/as docentes universitários/as; ii) a administração dos espaços de formação pedagógica da UFU conduzidos por especialistas na área; iii) identificação das necessidades formativas dos/as professores/as e, a partir delas, planejar, estruturar,

organizar e orientar o trabalho e as ações a serem implementadas nesses espaços; iv) a ampliação de estudos e pesquisas sobre formação inicial e permanente; v) a criação de um programa institucional de formação para os/as docentes universitários/as da UFU.

A investigação nos oportunizou compreender que, apesar de suas limitações, as ações formativas implementadas pela Universidade Federal de Uberlândia têm potencial e são fundamentais para a formação e desenvolvimento profissional dos/as professores/as universitários/as. Os espaços de formação pedagógica permitem que o/a docente reelabore e ressignifique permanentemente sua identidade profissional, seus saberes, suas práxis e sua relação com as diversas responsabilidades exigidas no trabalho realizado, que envolve as atividades com o ensino, pesquisa, extensão e administração.

A institucionalização de um espaço destinado para a formação docente na UFU deve partir de um processo de reflexão crítica proposto pela própria universidade. O projeto pedagógico produzido nesse espaço deve 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 da universidade, atribuindo a elas um poder de decisão sobre a organização institucional desse espaço e das questões administrativas no âmbito de suas competências.

Reconhecemos que nosso estudo ampliou as discussões sobre a Pedagogia Universitária, as quais podem refletir na melhoria da qualidade do ensino na UFU. Esperamos que ele traga novas inquietações e estimule a criação e regulamentação de um programa institucional de formação de professores/as na UFU, que assegure oficialmente sua permanência, a fim de que não seja interrompido ou modificado ao final de cada gestão.

Compreendemos que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”, como nos ensinou Freire (1992, p. 97), pois a formação permanente nos exige a disponibilidade de aprendermos incessantemente. Se estivermos disponíveis a aprender permanentemente, é possível construirmos um lugar significativo e transformador, voltado para a formação dos/as docentes universitários/as da UFU. A partir dessa iniciativa, a Universidade Federal de Uberlândia poderá cumprir com a sua responsabilidade de valorização dos profissionais da educação, oferecendo uma formação voltada para o desenvolvimento profissional de docentes dos variados níveis de ensino e na promoção de uma educação pública de qualidade e excelência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 2011. 147 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 22, p. 7-31, 2014.
<https://doi.org/10.21814/rpe.6243>
- ALMEIDA FILHO, N. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.
- AMARAL, A. Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In: SERRALHEIRO, J. P. (Org.). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005. p. 35-45.
- ANTUNES, F. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto ‘Europa’. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 75, p. 63-93, 2006.
<https://doi.org/10.4000/rccs.901>
- ARANTES, A. P. P; GEBRAN, R. A. Ensino Superior: Trajetórias e Saberes Docentes. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 79-91, 2012.
<https://doi.org/10.5747/ch.2012.v09.n2.h128>
- AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- AZEVEDO, M. L. N.; LIMA, L.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha e sua influência na Educação Superior no Brasil. In: ANPAE: Simpósio Brasileiro, 23.; Congresso Luso-Brasileiro, 5.; Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 1., 2007, Porto Alegre. **Por uma escola de qualidade para todos**. Niterói e Porto Alegre: ANPAE E UFRGS, v. 1. p. 1-30, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1997.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Maria de Aguiar. **Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade**. In: Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, N. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/d495aa7de10b177529661cfe949317fe.pdf>. Acesso em 10 fev. 2019.
<https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.

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

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2019.

BRASIL. Instrução Normativa nº 201/2019 – SGP, de 11 de setembro de 2019. Dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, pelos órgãos integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI**. 2019. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI**. Novas universidades e institutos federais vão abrir 850 mil vagas. 2011a. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=977:novas-universidades-e-institutos-federais-va-o-abrir-850-mil-vagas&catid=37:noticia-destaque&I>. Acesso em: 13 de jun. de 2019.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.289, de 21 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLLETTI, A. (Org.). **Perspectiva da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 165-193.

CAMPOS, V. T. B. **Vozes silenciosas e silenciadas no Ensino Superior**: a evasão de alunos nos cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia (1990-1999). 2001. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indelévels da docência no Ensino Superior**: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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**. 2017. Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

<https://doi.org/10.5965/1984723820432019021>

CAPES. **Ministério da Educação**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em 02 de ago. 2019.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, Manoel O. de. (Org.). **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017, p. 13-46.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAMLIAN, H. C. **A formação do professor universitário na USP**. Relatório de Pesquisa (CNPq). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber-elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 4, n. 3, supl. 1, p. 1-8, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/issue/view/100>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, J. Autonomía por decreto?: paradojas en la definición del trabajo del profesorado. **Educational Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 7, n. 17, p. 01-28, 1999.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. Cartografando a transnacionalização no campo educativo: O caso Português. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 369-406.

CUNHA, M. I. da. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, M. I. da. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CUNHA, M. I. de. O Lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 07-30.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, v. 6, p. 5-38, 2008.

CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 110-128, 2009.

CUNHA, M. I. da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, R. C. da. **Narrativas Autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de letras-inglês**. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, Editores Associados, 1986.

Day, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. Disponível em:
<www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31-60.

DIAS, J. M. T.; MIRANDA, S. R. Notas sobre espaço, lugar e identidades territoriais em espaços de formação de professores. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa sobre Educação**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 223-236, 2015.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; PEREIRA, E. M. de A. (Org.s). **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 129-152.

DICAP. Divisão de Capacitação de Pessoal/DIRPA – Diretoria de Provimento, Acompanhamento e Administração de Carreiras/ Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP. **Universidade Federal de Uberlândia – UFU**. Uberlândia, MG. Disponível em: <<http://www.progep.ufu.br/dirpa>>. Acesso em: 10 out. 2019.

DIFDO. Divisão de Formação Docente/ DIREN – Diretoria de Ensino/ Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. **Universidade Federal de Uberlândia – UFU**. Uberlândia, MG. Disponível em: <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/principal.php>>. Acesso em: 10 out. 2019.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Difusão Européia do Livro, 1974.

FERREIRA, L. F. Iluminando o Lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey). **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 22, n. 01. p. 43-72, 2002.
<https://doi.org/10.5216/bgg.v22i1.15378>

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 122-131, 2015.
<https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.11>

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997.

FIGUEIREDO, N. M. A. de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a. ed. São Caetano, do Sul: Yendis Editora, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Nova profissionalidade e diferenciação docente. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2007. p. 71-91.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem**. Cadernos Pedagogia Universitária: Editora USP, 2009.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria do ensino a teoria pedagógica. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p.75-99.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. **Formação Contínua de Professores**, Brasília, boletim 13, p. 18-23, 2005.

GHISOLFI, J. do C. **Políticas de educação superior norte-americanas: faça o que eu digo mas não faça o que eu faço?** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 121).

GOMES, P. C. C. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008. p. 23-51.

GUIMARÃES, V. S. **Saberes docentes e identidade profissional-a formação de professores na UFGO**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

HOLZER, W. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Território**, Rio de Janeiro, ano II, n. 03, p. 77-85, 1997.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

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**. 9a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

ISAIA, S. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**: Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate. Vol. 5). p. 63-84.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2019.

JANOTTI, A. **Origens da universidade**: a singularidade do caso português. 2.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na idade média**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Paris: Anthropos, 1986.

LEITE, D. Verbetes gerais. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1988.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>

LIMA, P. G. **Política científica e tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. Dourados: Editora UFGD, 2011.

LOPES, J. J. M. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: LOPES, J. J. M.; CLARETO, S. M. (Orgs.). **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara: JM Editores, 2007. p.73-98.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico em la universidad**: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

LUCARELLI, E. **Teoría y práctica en la universidad**: La innovación em las aulas. Buenos Aires: Miño y D'Avilla, 2009.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANZAN, F. P. U. **A formação continuada na Universidade Federal de Uberlândia à luz das competências profissionais**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

MARCELO GARCÍA, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.) **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2013. p. 37-53.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5a. ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2006.

MARQUES, S.; OLIVEIRA, T. Educação, Ensino e Docência: reflexões e perspectivas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 189-211, 2016.
<https://doi.org/10.17058/rea.v24i3.7346>

MARTINS, C. E. B. R. O Direito Fundamental de Acesso ao Ensino Superior: a estatização das vagas nas universidades particulares. In: HOMEM, A. P. B. (Org.). **Temas de Direito à Educação**. Coimbra: Edições Almedina, 2006. p. 112.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MELO, G. F. Docência: uma construção sob múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico do SENAC: A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 28-37, 2009.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. 1a. ed. Curitiba: CRV, 2018a.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: socialização e profissionalização de docentes principiantes na Educação Superior**. 2018b. Relatório final de Pós-doutorado apresentado à Comissão de Pesquisa da FEUSP.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: em foco o aprendizado da docência na Universidade Federal de Uberlândia. In: TAVARES, J.; CUNHA, M. I da; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.). **Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019. p. 100-121.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MORAES, R. C. C. de. Paradoxos do ensino superior norte-americano: uma nota de pesquisa. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 25-45, 2013.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100002>

MOREIRA, A. F. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I.; NEVES, M. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 1-24.

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

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior em Contextos Emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-404, 2014.

<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>

MORRIS, T. **E se Aristóteles dirigisse a General Motors?: a nova alma das organizações**. Trad. Ana Beatriz Rodrigues; Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

NACARATO, A. M. **Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professores ao aprender ensinando geometria**. 2000. 344 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

<https://doi.org/10.18222/eaee153020042148>

NOCETTI, I. W. J. **Desafios da docência no ensino superior: o caso do curso de publicidade e propaganda**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

NOLETO, S. de O. B. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. 2018. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

<https://doi.org/10.1590/198053144843>

NUNES, R. da C. **História da educação na idade média**. São Paulo: EPU, 1979.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: Equívocos e Conseqüências. In. LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 163-184.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Porto: Porto editora, 2002.

PACHECO, J. A.; VIEIRA, A. P. Europeização do currículo: para uma análise das políticas educativas e curriculares. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A (Orgs.). **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto, 2006. p. 87-126.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAZ, S. L. da. **Políticas para educação superior e suas implicações no trabalho, profissão e profissionalização docente em unidades acadêmicas na Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, I. de. (Orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PINTO, M. J. B. **Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina**. 2014. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 23a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer sobre a Implementação do Processo de Bolonha** (Parecer 6/2004). Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/pareceres/350-parecer-6-2004>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PROGEP. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Universidade Federal de Uberlândia – UFU**. Uberlândia, MG. Disponível em: <<http://www.progep.ufu.br/dirpa>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, D. **Universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, 2009.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300002>

ROSSATO, R. A universidade brasileira face ao processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Orgs.). **Reforma universitária e a construção do espaço Europeu de Educação Superior**: análise de uma década do processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 181-205.

RUSSO, Renato. **Mais uma vez**. Rio de Janeiro: EMI - Odeon, 1986.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 5a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

SANTOS, B. de S. **Globalização**: fatalidade ou utopia? 2a. ed. Porto: Afrontamento, 2002b.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3a. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>

SGUISSARD, V. **Rumo à universidade mundial**: e a universidade será feita a sua imagem e semelhança. Brasília: INEP/MEC, 2004.

SGUISSARD, V. O Banco Mundial e a educação superior - revisando teses e posições? **Universidade & Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das Universidades brasileiras**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

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

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2000.

TORRES, A. R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Rio Grande do Sul: Vozes, 1999, p. 9-23.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

ULLMANN, R. Os alunos e os professores nas universidades medievais. **Veritas**, Porto Alegre, v. 39, n. 155, p. 397-412, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Anuário 2018** - Ano Base 2017. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2018_-_ano_base_2017_-_vf_0.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório de Gestão**. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Disponível em: <<http://www.proplad.ufu.br/tags/relatorio-de-gestao>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Regimento Geral**. Disponível em: <<http://www.ufu.br/legislacoes/estatuto-e-regimento-geral>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório Geral: Avaliação de Desempenho Individual dos TAEs e Gestores da UFU 2019**. Disponível em: <<http://www.comunica.ufu.br/comunicado/2019/11/progep-divulga-novo-relatorio-geral-da-avaliacao-de-desempenho-dos-taes-e>>. Acesso em: 10 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 03/2017 do Conselho Universitário**. Disponível em: <<http://www.progep.ufu.br/legislacoes/resolucao-no-032017-condir-progressao-e-promocao-docente>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016. <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0450>

VAZ, J. A. **De Engenheiro a Professor: A Construção da Profissionalidade Docente**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação e Comunicação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

VEIGA, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

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

VERGER, J. **As universidades na idade média**. 2a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

VIDAL, M. H. C. **Atando nós que constroem redes... a expansão da rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

VILELA, N. S. V. **Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

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

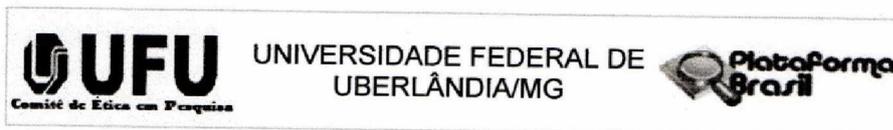
ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

APÊNDICE – Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como se deu a sua participação neste espaço de formação de professores?
2. Por que você acredita ser importante oferecer um espaço para a formação e desenvolvimento profissional de professores universitários? Quais foram as suas maiores motivações para trabalhar nesse espaço?
3. Como era/é o funcionamento e a periodicidade das ações desenvolvidas deste espaço de formação? Quais eram/são as referências teórico-práticas mais utilizadas neste espaço?
4. Quais são/eram as motivações que levam os docentes a procurarem este espaço de formação? Os professores participantes são de quais áreas/departamentos?
5. Você acredita que os professores universitários necessitam de saberes pedagógicos específicos para dar aula no ensino superior? Por quê?
6. Você considera que este espaço de formação é parte de uma política institucional de formação de professores universitários? Por quê?
7. Qual é o papel deste espaço formativo para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários?
8. Você considera que este espaço de formação de professores da UFU é suficiente para os professores do ensino superior? Como você avalia o trabalho desta Divisão?
9. Como é a participação dos professores nas ações formativas promovidas?
10. Quais são as maiores dificuldades relatadas pelos professores no exercício da docência universitária?
11. Quais são as contribuições deste espaço formativo na prática dos docentes universitários e quais relações emergem deste espaço?
12. Como você considera que se dá relação entre ensino, pesquisa e extensão no trabalho docente?

ANEXO A – Parecer do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE OS LUGARES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE

Pesquisador: Vanessa T. Bueno Campos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15006019.8.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.393.569

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: É uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFU.

As pesquisadoras estão buscando investigar e compreender como estão se constituindo os espaços e lugares de formação permanente de professores da Universidade Federal de Uberlândia/MG e seus impactos no campo de estudo da Pedagogia Universitária.

A Universidade Federal de Uberlândia foi escolhida para a investigação porque a pesquisadora foi aluna de graduação, no Programa de Iniciação Científica da UFU, e observou a organização e participação de docentes universitários nas ações formativas disponibilizados pela instituição.

As questões que norteiam a pesquisa são:

Como estão sendo constituídos os espaços e lugares de formação permanente dos professores da UFU?

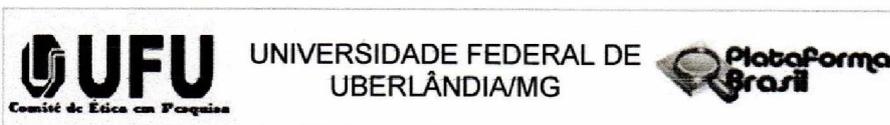
Quais são os pressupostos e motivações para a constituição destes espaços e lugares?

Como se dá o funcionamento dos espaços e lugares de formação permanente na UFU?

Como o trabalho de formação permanente é desenvolvido nestes espaços e lugares?

Qual é a periodicidade e a sistematização das ações formativas que vem sendo desenvolvidas?

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.393.569

Quais as motivações que levam os docentes a procurarem espaços e lugares de formação permanente?
Quais são os impactos dos espaços e lugares de formação permanente para o campo de estudo em Pedagogia Universitária?

METODOLOGIA PROPOSTA

Será uma pesquisa qualitativa em educação.

Os problemas serão estudados no ambiente em que eles ocorrem, sem manipulação intencional do pesquisador. A abordagem valoriza o contato direto do pesquisador com o ambiente de investigação, para compreender o fenômeno investigado. Serão considerados todos os dados da realidade, o ambiente e as pessoas inseridas nele, a fim de compreendermos as ações observadas como uma espécie de sistema de acordos e crenças por um determinado grupo e não uma simplória comprovação de hipóteses.

Neste estudo, os pesquisadores propõem como base metodológica a pesquisa do tipo exploratória, a qual de acordo com Severino (2006), busca informações sobre o objeto em um determinado contexto e procura identificar as condições que são manifestadas por esse objeto. A pesquisa exploratória será desenvolvida com o intuito de proporcionar uma visão mais abrangente do objeto de estudo, para esclarecer e delimitar melhor o tema de estudo. Além da pesquisa exploratória durante o percurso investigativo, também os pesquisadores apoiarão nas contribuições de uma pesquisa documental, para um conhecimento mais amplo sobre a temática pesquisada, assim como uma maior abrangência do tema no contexto científico nos bancos de teses e dissertações. Não obstante, em ambas as opções de pesquisa os pesquisadores seguirão uma perspectiva qualitativa que possibilita compreender o objeto de estudo a partir de diferentes concepções ancoradas em uma perspectiva crítico-reflexiva.

A metodologia qualitativa do tipo exploratória para o desenvolvimento do presente trabalho possibilitará aos pesquisadores compreender o objeto de estudo a partir de diferentes concepções baseadas em uma abordagem crítico-reflexiva.

Os pesquisadores se propõem a investigar a Pedagogia Universitária como um campo de estudo e

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.393.569

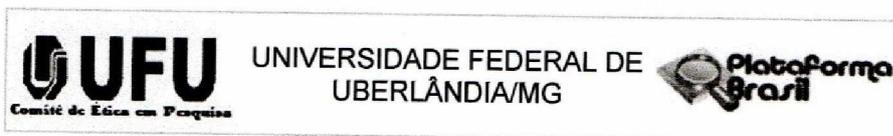
conhecimento que vem crescendo, se constituindo esse relacionando com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior.

Após a aprovação do CEP/UFU, darão início às visitas de campo e ao processo investigativo. Inicialmente, será realizado o contato com o pró-reitor de graduação da UFU para apresentar a proposta de pesquisa e seus objetivos e também para solicitar a autorização da mesma para contatar os gestores, dirigentes acadêmicos e coordenadores de grupos de pesquisas, que organizaram e/ou organizam lugares de formação permanente (cursos, projetos, grupos de pesquisa, disciplinas entre outros), dentre estes: Diretor(a) da Pró-Reitoria de pós-graduação da UFU (PROPP); da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP); da Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP), da Divisão de Formação Docente (DIFDO) e dos Coordenadores de Grupos de Pesquisa em Formação de Professores da Universidade Federal de Uberlândia. Em seguida, será apresentada a proposta e os fundamentos da pesquisa para todos os sujeitos da investigação, explicando o fundamento da pesquisa, seus objetivos e a relevância do estudo para a análise e reflexão sobre os espaços de formação permanente na Universidade Federal de Uberlândia. Após a apresentação da proposta, os professores terão o direito de concordar ou não em participar da pesquisa. Esse registro será feito por escrito e entregue a cada um dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisadora ao mapear as alternativas de formação para os docentes universitários nos espaços formais, aponta a "educação continuada" como uma das dimensões formativas e a partir desta análise propõe uma discussão em relação a palavra "lugar".

A abordagem e recrutamento dos sujeitos serão feitos mediante contato via telefone ou e-mail, a partir de informações obtidas através do site da UFU, que permite o acesso a uma página referente a cada órgão que será pesquisado, disponibilizando o telefone e o e-mail dos sujeitos. Ao nos contatar com os sujeitos, apresentaremos a proposta, os fundamentos da pesquisa, seus objetivos, a relevância do estudo para a análise e reflexão sobre os espaços de formação permanente na UFU. Em seguida, convidaremos os sujeitos para participar de uma entrevista, neste momento informaremos o seu tempo de duração, que será de 40 a 50 minutos. Após o consentimento dos sujeitos contatados iniciaremos um cronograma de entrevistas, com agendamento prévio. A entrevista com os sujeitos será realizado no local de trabalho do participante ou em outro lugar que ele(a) considerar mais adequado, para que a participação na

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.393.569

pesquisa não interfira nas atividades dos profissionais. Convém ressaltar que, após a apresentação da proposta, os sujeitos disponibilizarão do tempo que lhes convier para concordar ou não em participar da pesquisa e poderão desistir de participar a qualquer momento. Esse registro será feito por escrito e entregue a cada um dos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram selecionados sete sujeitos para participar da pesquisa. Para determinar o número de sujeitos, consultamos o site da UFU para compreender a estrutura organizacional da universidade e identificar quais são os atuais responsáveis pela coordenação de programas de formação de docentes universitários. Ao analisar a estrutura da PROGEP e da PROGRAD, selecionamos dois sujeitos que atualmente são responsáveis pela coordenação de programas de formação de docentes universitários. O primeiro sujeito é o coordenador da DICAP- Divisão de Capacitação, vinculada à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e a Diretoria de Provimento, Acompanhamento e Administração de Carreiras. O segundo sujeito é coordenador da DIFDO- Divisão de Formação Docente, criada dentro da Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação. Além disto, tínhamos conhecimento do trabalho que estava sendo desenvolvido na UFU acerca da Pedagogia Universitária através da Pró-reitoria de Graduação, na gestão 2013-2017 e selecionamos mais dois sujeitos que foram coordenadores de ações formativas nesta época. Os demais sujeitos foram selecionados por meio da análise de líderes de grupos de pesquisas e de docentes que trabalham com a temática Formação Docente, por meio de informações disponibilizadas no site da Pró-reitoria de Pós-graduação e da Divisão de Programas Especiais.

Os critérios para a inclusão dos sujeitos serão: servidores públicos efetivos em exercício da Universidade Federal de Uberlândia que aceitem participar da pesquisa. Os critérios de exclusão serão: profissionais que não se enquadrarem nos critérios referendados acima.

O instrumento de construção de dados será realizado por meio da análise documental e de entrevista reflexiva.

A partir de um planejamento inicial, será realizado um levantamento de questões prévias formuladas afim de elaborar um roteiro de entrevista contemplando: I) A realização de uma apresentação mútua para favorecer a abertura de um diálogo inicial, para "quebrar o gelo",

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 3.393.569

perceber se o possível entrevistado tem disponibilidade para dar informações e criar um clima o mais possível descontraído da conversa" (MINAYO, 2001), estabelecendo uma relação de cordialidade entre entrevistador e entrevistado; II) A apresentação da pesquisa esclarecendo seus propósitos e situando a pesquisa e o seu objeto; III) A elaboração de questões-chaves que podem favorecer intervenções que possibilite ao pesquisador um aprofundamento das informações que considerar de maior relevância para a investigação.

As entrevistas serão agendadas com antecedência e gravadas com um gravador digital mediante o consentimento dos interlocutores e o compromisso por parte da pesquisadora de não divulgar nenhum dado que possa identificar. As entrevistas serão transcritas de forma literal para preservar todo o seu conteúdo, já que o registro "ao pé da letra" é crucial para que se tenha uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada (MINAYO, 2001).

Após a transcrição o conteúdo da gravação será deletado visto que todas as informações serão mantidas no anonimato.

Para a análise e interpretação dos dados será utilizado os princípios da Análise de conteúdo propostas por Bardin (2011).

A partir dos instrumentos, será possível realizar uma análise sobre as contribuições dos espaços e lugares de formação permanente e desenvolvimento profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia.

Os participantes da pesquisa serão os gestores, dirigentes acadêmicos e coordenadores de grupos de pesquisas, que organizaram e/ou organizam lugares de formação permanente (cursos, projetos, grupos de pesquisa, disciplinas entre outros), na Universidade Federal de Uberlândia.

Amostra = 7

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL: Investigar e compreender como estão se constituindo os espaços, lugares e territórios de formação permanente de professores da Universidade Federal de Uberlândia/MG e seus impactos no campo de estudo da Pedagogia Universitária.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 3.393.569

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Compreender como estão sendo instituídos os espaços de formação permanente de professores universitários na Universidade Federal de Uberlândia; Entender quais são os pressupostos e motivações para a constituição destes espaços; Analisar e apreender o funcionamento, o formato e as modalidades dos espaços de formação permanente na UFU; Perceber como o trabalho que vem sendo desenvolvido nestes espaços; Verificar a periodicidade e a sistematização das ações formativas na universidade; Identificar e analisar os motivos que levam os professores da UFU a procurarem os espaços de formação permanente; Investigar os impactos dos espaços de formação permanente para o campo de pesquisa da Pedagogia Universitária.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

O risco mínimo de participação na pesquisa consiste na remota possibilidade de ser identificado. Entretanto, ao citar o depoimento dos entrevistados, utilizaremos códigos alfanuméricos, para que, dessa forma, os resultados da pesquisa possam ser publicados preservando o anonimato dos sujeitos sem NENHUMA hipótese de identificação. Reforçando, haverá um compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto das identidades dos professores, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os benefícios da pesquisa estão relacionados a um maior conhecimento dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia a respeito dos variados espaços e lugares para sua formação permanente e desenvolvimento profissional, impactando positivamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos discentes da universidade. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa ampliará a produção de conhecimentos que contribuirão efetivamente na produção e reflexão de estudos acadêmicos-científicos referente aos campo de conhecimento sobre a Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional de professores universitários. A pesquisa também se constituirá em uma experiência formativa para todos os envolvidos, possibilitando a ampliação de concepções sobre formação permanente e desenvolvimento profissional docente, além de contribuir na consolidação de um projeto institucional de formação docente e desenvolvimento profissional na UFU-MG.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 3.393.569

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa apresenta óbice ético de acordo com a Resolução 466/12 e suas Complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos obrigatórios foram apresentados no Protocolo.

Recomendações:

O CEP/UFU recomenda que os pesquisadores substituam o termo "sujeito" por "participante". Adequar em todos os documentos do Protocolo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Fevereiro de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 3.393.569

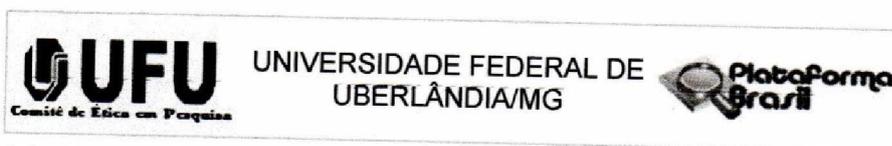
íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1329445.pdf	28/05/2019 21:46:53		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao_Coparticipante.pdf	28/05/2019 21:44:16	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_de_Dados.docx	09/05/2019 20:21:08	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	09/05/2019 20:17:45	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	09/05/2019 20:12:34	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	09/05/2019 20:10:19	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.393.569

Outros	Links_funcionais_dos_curriculos_Lattes_da_equipe_executora.docx	29/04/2019 09:04:19	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_da_equipe_executora.pdf	08/04/2019 15:55:37	SARAH JUVENCINO DE OLIVEIRA MORAIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 14 de Junho de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Desenvolvimento Profissional de Docentes Universitários: Um estudo sobre os lugares da formação permanente de professores da UFU-MG**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos e Mestranda Sarah Juvencino de Oliveira Morais, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar e compreender como estão se constituindo os espaços e lugares de formação permanente de professores da Universidade Federal de Uberlândia/MG e seus impactos no campo de estudo da Pedagogia Universitária.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Vanessa T. Bueno Campos e Sarah Juvencino de Oliveira Morais, na própria Unidade Acadêmica do participante, antes da realização das entrevistas. Ao aceitar participar do estudo, você concederá uma entrevista reflexiva que terá uma duração de 40 a 50 minutos. A entrevista será gravada por um gravador de áudio digital. Após a transcrição das gravações para a pesquisa as gravações de áudios serão deletadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados em meios de divulgação acadêmico-científico e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. O risco mínimo de participação na pesquisa consiste na remota possibilidade de ser identificado. Entretanto, ao citar o depoimento dos entrevistados, utilizaremos códigos alfanuméricos, para que, dessa forma, os resultados da pesquisa possam ser publicados preservando o anonimato dos sujeitos sem NENHUMA hipótese de identificação.

Os benefícios estão relacionados a um maior conhecimento dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia a respeito dos variados espaços e lugares para sua formação permanente e desenvolvimento profissional, impactando positivamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos discentes da universidade, além de contribuir na consolidação de um projeto institucional de formação docente e desenvolvimento profissional na UFU-MG.

Você é livre para decidir sobre sua participação na pesquisa no tempo que lhe for adequado e poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Sarah Juvencino de Oliveira Morais (ramal FACED 3239-4163) ou com a Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos (ramal FACED 3239-4163), ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 2019

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura da/o participante da pesquisa