

Formação de professores universitários: revisitando o debate sobre as ações institucionais

Qualification of higher education professor: revisiting the debate on institutional actions

Marcos Henrique Almeida dos Santos¹

Resumo: O artigo objetiva discutir as potencialidades das ações institucionais de formação de professores universitários, tendo em vista os desafios para o exercício da docência. O texto é oriundo de pesquisas qualitativas (SANTOS, 2012; 2020) e ações desenvolvidas ao longo de nossa² experiência de formação e atuação profissional, estreitamente vinculada ao diálogo com professores universitários. No âmbito dessa experiência, dialogamos com autores como Cunha (2010), Bazzo (2007), Leitinho (2010), Lucarelli (2004), Sordi (2019) e Veiga e Quixadá Viana (2010), que dão sustentação às nossas análises. Com base nos resultados, apontamos a necessidade da reafirmação da responsabilidade institucional para com a formação dos professores universitários, por meio da institucionalização das condições concretas que assegurem a constituição de canais de diálogo e reflexão em torno dos desafios vividos ao longo do exercício da docência.

Palavras-chave: Formação de professores; Docência universitária; Responsabilidade institucional.

Abstract: The article aims to discuss the potential of institutional actions to academic qualification of higher education teachers, in view of the challenges for the exercise of teaching. The text comes from qualitative research (SANTOS, 2012; 2020) and actions developed throughout our academic qualification experience and professional performance, closely linked to the dialogue with teachers. Within the scope of this experience, we are aligned with authors such as Cunha (2010), Bazzo (2007), Leitinho (2010), Lucarelli (2004), Sordi (2019) and Veiga and Quixadá Viana (2010), which support our analyses. Based on the results, we point out the need to reaffirm institutional responsibility for the qualification of higher education teachers, through the institutionalization of concrete conditions that ensure the establishment of channels for dialogue and reflection around the challenges experienced during the teaching practice.

Keywords: Qualification of teachers; Higher Education; Institutional responsibility.

¹ Doutor em Educação. Assessor Pedagógico na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberada, Brasil. E-mail: marcos.santos@uftm.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0344-3128>

² Embora de autoria individual, trata-se de um texto construído a partir do diálogo com diferentes pesquisadores e profissionais.

Introdução

O artigo objetiva discutir as potencialidades das ações institucionais de formação de professores universitários, tendo em vista os desafios para o exercício da docência na educação superior. O texto é oriundo de pesquisas qualitativas e ações desenvolvidas ao longo de nossa experiência de formação e atuação profissional, estreitamente vinculada ao diálogo com professores universitários.

Em Santos (2012), realizamos um estudo sobre um programa de formação continuada de professores universitários de uma universidade pública federal amazônica. Tratou-se de estudo de caso, de natureza qualitativa, que se utilizou da pesquisa documental e bibliográfica para a análise do objeto e da pesquisa de campo com professores que participaram do programa e com a equipe formadora e de gestão.

Em Santos (2020), realizamos uma pesquisa predominantemente qualitativa, a partir do acompanhamento do trabalho de professores de universidade pública estadual paulista, que se deu essencialmente por meio da observação livre e intensiva de suas aulas durante um semestre letivo e da adoção de narrativas como possibilidade de reflexão e formação.

Em uma de nossas experiências de assessoria pedagógica em uma universidade pública federal mineira, desenvolvemos, em 2021, no âmbito de um projeto de ensino institucional, um conjunto de cursos de formação, referenciados nas necessidades e experiências dos professores universitários. A expectativa era constituir canais de diálogo e reflexão sobre o trabalho pedagógico no ensino de graduação, que resultassem no fortalecimento do processo de desenvolvimento profissional docente e vislumbrassem a permanência, progressão e conclusão do percurso universitário pelos estudantes.

É, portanto, a partir do conjunto dessas pesquisas e experiências, que, no diálogo com autores como Cunha (2010), Bazzo (2007), Leitinho (2010), Lucarelli (2004), Sordi (2019) e Veiga e Quixadá Viana (2010), pretendemos revisitar o debate sobre a responsabilidade institucional para com a formação dos professores universitários.

Revisitando discussões teóricas

A discussão sobre a formação de professores universitários está, predominantemente, situada no campo científico emergente da Pedagogia Universitária (CUNHA, 2009). Neste contexto, diferentes pesquisadores têm auxiliado na compreensão das experiências que os professores universitários vivenciam no decorrer das suas trajetórias de formação e de atuação profissional.

No âmbito das pesquisas que têm discutido a formação³ de professores universitários, a responsabilidade institucional vem à tona fundada na análise de políticas e ações institucionais⁴ de formação pedagógica e/ou continuada dos docentes universitários, incluindo o debate sobre assessoria pedagógica⁵ e a formação na pós-graduação *scrito-sensu*⁶. Outras pesquisas se orientaram pela pesquisa-ação/intervenção⁷, tendo em vista essa formação.

Cunha (2010) sublinha a necessidade de explicitar o *lugar da formação para a docência* do professor universitário e as *políticas e/ou energias que vêm institucionalizando essas práticas* (formação continuada institucional; ações e iniciativas coletivas; formação na pós-graduação). Na pesquisa que a autora examina as experiências de formação, ela toma como referência a compreensão dos *espaços* de formação, dos *lugares* (significados da experiência vivida, pelos participantes, nos espaços de formação e a percepção deles sobre a legitimidade dessa construção) e dos *territórios* (percebidos por indicadores de legitimação, como o aporte legal e o tempo de ocupação). Em suas conclusões, a autora aponta:

Ao estudarmos e refletirmos sobre as diferentes modalidades de formação do professor da educação superior, diluídas em espaços múltiplos que, em algumas situações, se constituem em lugares, compreendemos que estes não se transformam em territórios porque há uma fragilidade epistemológica e cultural no campo da pedagogia universitária. Essa condição implica o não reconhecimento de sua importância para o exercício da docência na educação superior. Os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são pouco valorizados, em decorrência da condição histórica da docência, baseada em saberes do senso comum (CUNHA, 2010, p. 292).

³ Por exemplo: Lima (2015); Rolindo (2008); Santana (2008); Vasconcellos (2005) e Hardt (2004).

⁴ Torres (2014); Santos (2012) e Veiga (2012).

⁵ Carrasco (2016); Broilo (2015) e Cunha (2014).

⁶ Conte (2013) e Pachane (2003).

⁷ Junges (2013); Ponce (2010) e Pereira (2010).

Considerando a alusão às diferentes modalidades de formação, ressaltamos a pesquisa de Bazzo (2007), que pontua dois momentos distintos, porém articulados, de formação: uma formação inicial em curso de pós-graduação *scrito sensu*; e a formação continuada, materializada no apoio institucional, por meio de programas ainda obrigatórios nos primeiros anos de atuação, como parte de seu estágio probatório, mas depois gradualmente uma atividade autônoma. A autora aponta ainda que

[...] em relação à perspectiva pessoal, é importante equilibrar a demanda pela atualização na área específica e a demanda pelo desenvolvimento na dimensão didático-pedagógica da docência, já que uma ênfase maior à busca de competência na área específica de seu campo de conhecimento e/ou profissão pode fazer com que a docência fique secundarizada em formação e em investimento profissional (BAZZO, 2007, p. 203).

No que se refere à modalidade da formação institucional, Broillo *et al* (2010) compreenderam os “[...] caminhos da formação pedagógica, construídos no território do trabalho para o exercício da docência universitária” (p. 84), apoiados em uma pesquisa realizada com três universidades e seus programas institucionais. E assim identificaram “[...] um processo reflexivo abrangente na direção de uma responsabilização mais efetiva com a profissão de professor universitário” (p. 104), para além de iniciativas individuais, dado o reconhecimento institucional da complexidade da docência e da construção de saberes específicos para a profissão de docente da educação superior.

Nessa mesma compreensão, revisitamos o trabalho de Leitinho (2010), que, ao situar o processo de construção da formação pedagógica do professor universitário, indica que esta formação é parte integrante do processo de desenvolvimento profissional docente, estando integrada a uma política de formação para a docência universitária. Neste sentido, a autora discute três categorias fundamentais, a partir do estudo de caso realizado em duas universidades, que ajudam a compreender como se situa o processo de formação pedagógica que vem sendo desenvolvido institucionalmente.

Uma primeira categoria se refere à construção político-jurídica, como “processo que estabelece normas e princípios reguladores dessa formação” (LEITINHO, 2010, p. 40). Diante da omissão do Estado brasileiro no que se refere à regulação para a docência universitária, por meio da ausência de normatizações específicas, a autora destaca a

necessidade de as próprias universidades definirem normas e princípios que favoreçam a participação dos professores nos percursos formativos institucionais. Entretanto, tal processo “gera indefinições, não contribuindo para a organização de uma formação de qualidade que atenda às exigências da profissão docente em nível superior” (LEITINHO, 2010, p. 45). Neste sentido, torna-se necessário, segundo conclusões da autora, que os órgãos reguladores da educação superior proponham diretrizes para a formação de docentes universitários.

Uma segunda categoria relevante se refere às formas de organização da oferta de formação pedagógica, através da qual a autora sustenta a tese de que “para haver uma boa organização de processos formativos, a relação entre os inúmeros fatores inerentes à formação pedagógica deve ser dialética” (LEITINHO, 2010, p. 42), favorecendo, assim, a integração desta formação com as necessidades institucionais, com as áreas específicas de atuação do professor, com o tempo institucional (incluindo-a na jornada de trabalho deste profissional), dentre outros elementos. Uma terceira e última categoria se refere à construção sociopedagógica, pela qual a autora destaca a importância da construção de pressupostos e orientações conceituais que sejam definidos no âmbito de uma política institucionalizada, tendo em vista a coerência necessária aos discursos de assessores, formadores e professores. Esta última categoria é de fundamental importância, a nosso ver, devido à diversidade de conceitos e perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas que podem ser adotadas nos processos de formação.

A formação institucional configura-se, em alguns contextos, apoiada na atuação dos assessores pedagógicos. No acompanhamento dos professores iniciantes, por exemplo, Mayor Ruiz (2007, p. 42) explicita a figura de mentores (professores com experiência), no contexto da Universidade de Sevilha, que

[...] proporcionen a los profesores principiantes seguridad durante esos primeros años de enseñanza, les ayuden a reducir el aislamiento que normalmente experimentan, así como que a través de situaciones de simulación se examinen y evalúen los procesos de enseñanza de los profesores principiantes con vistas a su mejora: además, los mentores pueden ofrecer distintas perspectivas y estilos de enseñanza con nuevas ideas y recursos materiales que los profesores noveles pueden utilizar en sus clases.

Em outro estudo, sobre a experiência da Universidade de Buenos Aires (UBA), Lucarelli (2004) aponta que os assessores podem contribuir para o fortalecimento de uma didática universitária, cujo eixo central seja a articulação entre teoria e prática, na qual os processos de reflexão possam dialogar com os conhecimentos sistematizados.

Desse modo, as diferentes experiências de formação institucional, desenvolvidas e pesquisadas, sinalizam para a necessidade que Barros (2018, p. 202) acentua. A autora reforça o papel das instituições de ensino superior, na proposição e desenvolvimento de “programas de capacitação pedagógica dos docentes”, que

[...] precisam ser planejados e organizados de forma a possibilitar aos docentes romperem com velhas crenças na área, a construírem novos referenciais teóricos e práticos, que possibilitem, gradualmente, a compreensão de que a formação pedagógica é um forte instrumento aliado do profissional, visando à excelência no processo de ensino aprendizagem.

No âmbito desse papel e dessa compreensão, Corrêa, Souza e Yamamoto (2016) sinalizam os limites de políticas de gestão, em um cenário institucional, marcadas pela descontinuidade e redução das ações formativas, sobretudo quando estas se pautam em uma perspectiva instrumental, com foco no uso de tecnologias de ensino.

Nessa mesma linha, considerando que os processos formativos auxiliam na construção da profissionalidade docente, Bazzo (2007) assume uma posição contrária à perspectiva, frequentemente presente, de uma formação pedagógica orientada pelo caráter instrumental da racionalidade técnica, “[...] que considera os professores meros executores de ‘decisões alheias’ ou seguidores de manuais de metodologia de ensino” (p. 201) e que “[...] segue um modelo ‘normativo-tecnicista’ mais preocupado com a metodologia do ensino propriamente dita e visando a resultados mais imediatos nos índices de qualidade e gestão” (p. 202). Portanto, a autora defende uma formação que siga “[...] um modelo participativo, autônomo, mais sensível às questões relacionadas com a interação entre os indivíduos, com a troca de experiências, com a construção do conhecimento e com a função social do ensino” (p. 202).

Nesse mesmo caminho, Sordi (2019) sinaliza a preocupação com o viés que marca alguns programas de apoio institucional ao desenvolvimento docente, caracterizado por aspectos de cunho tecnicista, que leva a compreensão de que a docência de qualidade se alcança de modo instrumental. Nesse sentido, problematiza a

formação do professor universitário, tendo como referência uma docência sintonizada com os desafios contemporâneos, acentuando o crescimento da “[...] legitimidade da criação de espaços de formação e apoio ao trabalho docente dos docentes universitários que promovam a edificação de uma docência socialmente pertinente” (SORDI, 2019, p. 140), com um olhar para o ensino de graduação implicado com a qualidade social.

Para além da perspectiva instrumental, é importante reafirmar o sentido que Veiga e Quixadá Viana (2010) conferem à formação de professores, quando a situam na dimensão da formação humana e como ação contínua e progressiva, tendo a experiência como seu componente constitutivo. No diálogo com as autoras, compreendemos, portanto, que a formação deve se desenvolver em um processo, de forma dinâmica, mediante alternativas contínuas, que não se limitam a ações restritas, mas contínuas, que se instale como cultura nos espaços educativos. Para serem contínuas, é importante que as ações de formação possam emergir de cada realidade educacional, do trabalho desenvolvido no tempo e espaço de aula, garantindo um permanente processo reflexivo do professor sobre sua *práxis*, de tal forma que sua prática específica alimente o referencial teórico, no permanente diálogo entre teoria e prática, constituindo um processo que revele as especificidades da atuação docente.

Mizukami *et al* (2002), abordam a reflexão como elemento capaz de promover os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas ao longo da vida do professor. Evidenciam que o professor deve “[...] buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva” (p. 18). Desse modo, o professor, em um processo de análise e interpretação da sua atividade, constrói o conhecimento profissional. Ressalta-se que “[...] esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional” (BOLZAN, 2006, p. 378).

Aportados nessas discussões teóricas, passaremos à análise, na próxima seção, dos contextos empíricos pesquisados e vivenciados.

Adentrando na realidade

Ao adentrarmos na realidade da docência universitária, no diálogo com os professores, identificamos que existe o reconhecimento da necessidade de fortalecimento das políticas e ações institucionais de formação pedagógica dos docentes, o que contribui para a gradativa constituição de *lugares de formação*, conforme a perspectiva apontada por Cunha (2010).

No contexto da universidade pública amazônica, Santos (2012) identificou que uma das metas da equipe responsável pelas ações desenvolvidas e investigadas consistia na institucionalização do programa de formação continuada, tornando-o uma ação contínua e dinâmica, para que não se restringisse a uma política de gestão. Segundo uma das participantes da pesquisa, integrante da equipe gestora, o público que se pretendia alcançar com o programa já o considerava, na época da pesquisa, como uma ação institucionalizada e já procurava informações sobre ele.

A participante compreendia, ainda, que a institucionalização do Programa ocorria na medida em que as pessoas tomavam conhecimento das ações e a compreendiam como permanentes e regulares, de maneira que ele fosse institucionalizado no cotidiano das pessoas. Segundo a participante, *ele está institucionalizado legalmente, a gente está oferecendo sempre, mas assim, que fique na cabeça das pessoas como sendo uma ação que seja regular.*

Este envolvimento dos professores também foi apontado por outra participante, que afirmou que eles estavam na fase de descoberta do Programa, conhecendo-o, se apropriando desta cultura de formação e aderindo a ele. Nesse sentido, defendeu a necessidade de ele ter continuidade: [...] *ela não vai se esgotar, acabou a gestão não se esgota, porque é uma ação que precisa ser continuada, que precisa ser feita.*

Um dos professores da instituição, atuante em cursos de Engenharia, que participou da pesquisa e esteve envolvido com uma das ações desenvolvidas no âmbito do programa institucional, destaca:

Já existe ações práticas por parte da instituição em capacitar seus profissionais para a docência do ensino superior, ainda que seja incipiente por atingir uma pequena parcela do professorado. Embora a preocupação com o ensino esteja em uma crescente em nossa instituição ainda falta diretrizes mais claras por parte dos diretores de Faculdade. É natural que, em parte, cada professor

construa sua identidade docente de maneira individual. Mas acho que faltam mais iniciativas coordenadas e interdisciplinares como foi o caso do Curso [...] que eu tive oportunidade de participar. É bem verdade que muitos professores não valorizam a docência, pois enxergam como algo que prejudica a atuação como pesquisador. Muitos professores não se aceitam como professores e enxergam a docência como uma atividade de segunda classe. Aí as oportunidades para a melhoria docente aparecem (como o citado curso) e as vagas não são integralmente preenchidas. Além da formação de núcleos docente e técnico-administrativo interdisciplinares voltados para a inovações em ensino, creio que um esforço institucional para melhor valorar a atuação do bom professor (aquele que investiga e reflete sobre a sua própria prática docente visando fazer a diferença para uma melhor qualidade do ensino) seria muito frutífero. Assim como existe reconhecimento para o pesquisador destacado, o mesmo deveria existir para o professor destacado e para aquele (a) que realiza extensão universitária de qualidade.

Nas narrativas dos professores que participaram da pesquisa de Santos (2020), identificamos a importância das ações formativas institucionais para a apropriação de conhecimentos pedagógicos e socialização de experiências, conforme podemos perceber no texto produzido por um dos professores, que atua em cursos da área de Ciências Exatas e Tecnológicas:

[...] algo que revolucionou vários conceitos meus em relação ao ensino foi [ações institucionais de formação]. Foi muito interessante aprender diversos conceitos de pedagogia para poder planejar um curso de graduação. As discussões foram muito interessantes, inclusive por causa dos relatos dos colegas recém-contratados. Não acho que seja fácil aplicar todos os conceitos vistos, até porque precisamos abrir mão de muita coisa que vemos nossos professores fazerem durante a vida. E às vezes dá aquela sensação de que 'time que está ganhando, não se mexe'. Mas aí eu lembro que não é bem verdade que o time está ganhando, que podemos melhorar muito o ensino ainda [...]

Percebemos, com essas falas que selecionamos, uma significativa e gradativa apropriação da compreensão sobre a necessidade de uma formação para o exercício da docência no ensino superior. Ao mesmo tempo, identificamos a percepção da falta de valorização da docência, problemática já apontada por Cunha (2010), o que implicaria no fortalecimento de políticas institucionais para desencadear os processos formativos, diante da ausência de uma regulação no Estado brasileiro no tocante a esta questão, como destacado por Leitinho (2010).

Além das políticas de formação continuada conduzidas pelas próprias instituições de atuação do docente, é relevante reconhecer o papel dos programas de pós-graduação na condução de um processo formativo inicial, tal como Bazzo (2007) destaca, com

atenção especial às experiências vivenciadas no estágio de docência. Na reflexão de uma professora atuante em um curso de engenharia, participante da pesquisa de Santos (2020): *infelizmente o principal foco da pós-graduação, pelo menos em minha área de atuação, não é a formação de docentes preparados para o magistério superior e sim para a pesquisa.*

Além da questão do foco, as experiências com o estágio de docência geralmente são marcadas pela replicação das vivências que o pós-graduando teve como estudante no decorrer de sua trajetória, no contato com os seus professores. Um dos professores que participou da pesquisa de Santos (2020), também atuante em cursos de engenharia, pontua que uma *coisa boa/ruim* que se manifesta com frequência no estágio de docência, é *largar a disciplina na mão* do estudante estagiário: *E se vira aí.* Isso possibilitou que esse professor tivesse a iniciativa de encontrar os melhores caminhos para desenvolver esse trabalho e atuar de forma diferente da experiência que vivenciou como aluno:

[...] a minha disciplina foi super bem avaliada, porque quando eu recebi a missão 'se vira aí', eu falei 'ok'. Então, qual é o jeito que eu vou oferecer essa disciplina sem ser do jeito que eu tive? Porque do jeito que eu tive foi uma droga. Mas, de repente, eu posso pegar aquilo lá, formatar e fazer de um jeito mais legal para as pessoas.

A partir dessa experiência, sobretudo a partir da boa avaliação, pelos alunos, das disciplinas que ministrou, o professor refletiu, na época: *Olha, talvez isso seja uma coisa legal na minha vida.* Nesse mesmo caminho, outra professora, participante da pesquisa de Santos (2020), atuante em um curso da área da saúde, destaca que, em uma das experiências de estágio de docência, acompanhou disciplinas nas quais precisou assumir responsabilidades não planejadas previamente, tendo que assumir, inesperadamente, a regência de algumas aulas. Através, então, desse acontecimento, esboçou-se a necessidade de improvisar. Porém, ela *soube fazer disso uma experiência bacana* e, em sua narrativa escrita, destaca que o estágio de docência contribuiu para sua trajetória e formação como docente: *Nas aulas em que ministrei durante este período foi a primeira vez que me vi como professora, apesar de ainda estar aprendendo a ser uma.*

Ao analisarmos essas experiências, compreendemos que, seja nas ações institucionais de formação no âmbito da pós-graduação seja nas ações voltadas para os professores em exercício, precisamos ficar atentos ao movimento de reflexão que os

professores fazem sobre as experiências vivenciadas, para construírem, de forma autônoma, os seus próprios caminhos na docência universitária. Para uma das professoras: *[...] alguma coisa certa eu estou fazendo. Não sei muito bem o quê que é [...] eu não estou colhendo dados, não estou sabendo exatamente, não estou me observando, eu não me observo. Então eu não sei exatamente onde eu estou fazendo a coisa certa [...]* (SANTOS, 2020).

Em nossas vivências recentes de assessoria pedagógica universitária, a reflexão que os professores fazem sobre suas experiências de atuação profissional tem sido fundamental para a tomada de decisões sobre os caminhos que irão trilhar no ensino de graduação. Desse modo, reforçamos o potencial de atuação dos assessores pedagógicos (MAYOR RUIZ, 2007; LUCARELLI, 2004) na mediação deste processo de reflexão e na constituição de canais de diálogo com os docentes, amenizando o sentimento de solidão que, por vezes, alguns professores podem manifestar, como identificamos em nossas pesquisas:

[...] se os alunos precisam do suporte dos pais, os professores precisam do apoio da instituição [...] quem dá o suporte para o professor? Tinha que ser a instituição, porque ela que vai entender o professor. Não é a família do professor que vai necessariamente entendê-lo [...] O mais engraçado de tudo isso é que instituição são seus pares. Chega a ser cômica essa situação. Você tem os seus pares, e você se volta para os seus pares e fala: "olha, o negócio aqui tá meio crítico". "É assim mesmo cara, eu também já passei por isso um dia na vida, se vira aí que você vai achar o seu caminho". Seu caminho? Isso aqui não é igreja, não é religião, isso aqui é profissão [...] a profissão do professor parece que é uma profissão solitária. Cada um faz o seu do jeito que acha que tem que fazer, e sorte do aluno que pega um que entende mais do que tá fazendo [...] (professora atuante em curso de engenharia, participante da pesquisa de Santos (2020).

Acredito que nós docentes somos extremamente exigidos e desgastados, temos que atuar com sabedoria de ponta sobre a atualidade de conhecimento e ainda precisamos ser professores brilhantes, que os alunos adoram assistir e participar das aulas. A universidade faz o papel dela dando suporte de infraestrutura, de apoio didático nas unidades, muitas vezes me sinto sozinha no processo de ensino. A cobrança pela qualidade não vem com o mesmo peso de quando somos reconhecidos. O acompanhamento do docente e das atividades deveriam ser mais frequentes e mais perto [...] (professora atuante em curso da área da saúde, participante da pesquisa de Santos (2012).

Constituir esse canal de acompanhamento, por meio da atuação de uma assessoria pedagógica, parece-nos um caminho viável no âmbito de nossa experiência, pois trata-se de uma atuação que ultrapassa as barreiras de uma política de gestão

institucional descontinuada (CORRÊA, SOUZA, IAMAMOTO, 2016) e focaliza a reflexão sobre as reais necessidades sentidas pelos docentes e os desafios vivenciados em suas práticas de ensino, indo além de uma perspectiva instrumental de exercício da docência, como sinalizado na crítica de Bazzo (2007) e Sordi (2019).

Por meio de um projeto de ensino institucional, desenvolvido em 2021, dialogamos com os coordenadores de cursos de graduação e realizamos diagnósticos com os professores para desencadear uma proposta de formação alinhada às suas necessidades e que promovesse o diálogo não só com assessores pedagógicos, mas sobretudo entre os próprios professores. Segundo uma das professoras, participante da ação:

[...] é muito difícil chegar no colega e falar: olha, não estou conseguindo ensinar [...] Mas eu acho muito importante chegar no colega e falar: estou com dificuldade. Porque a dificuldade nunca é só sua. É do outro colega também. Eu acho que a gente se completa muito dentro do curso. Às vezes, eu faço alguma coisa que outro professor não faz e que os alunos gostam. E às vezes, eu faço algo que os alunos não gostam, mas o outro professor faz algo que eles gostam. E por que não misturar tudo isso? Misturar esses conhecimentos, essas experiências todas, para que a gente possa desenvolver um trabalho melhor? [...]

No âmbito dessa partilha de conhecimentos e experiências, desencadear processos contínuos de reflexão (MIZUKAMI *et al*, 2002; BOLZAN, 2006) que emergiam de cada realidade vivida pelos docentes (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2010) foi de fundamental importância. Segundo uma das professoras, envolvida com as ações promovidas: *[...] a gente vai refletindo, fazendo, vivendo, refazendo, aprendendo, deixando de lado, pegando de novo e vai construindo [...]*.

Em que pese a potência dos canais institucionais de diálogo e reflexão, vivenciamos, no âmbito da experiência de assessoria pedagógica, algumas limitações quanto à jornada intensificada de trabalho dos professores (demandas e compromissos), que inviabilizaram a adesão e a participação no projeto, que impactaram, conseqüentemente, na compatibilização de horários para a realização de alguns encontros. Essa problemática também foi identificada em pesquisas anteriores (SANTOS, 2012; 2020), o que reforça a necessidade de políticas que, gradativamente, assegurem as condições concretas para a valorização dos processos de formação de professores universitários.

Considerações finais

O debate sobre a formação de professores universitários não se esgota e precisa, cada vez mais, ser assumido em diferentes instâncias, sobretudo nas instituições de ensino superior. Ao longo de nossas pesquisas e experiências, tecidas no diálogo com diferentes autores-pesquisadores do campo emergente da pedagogia universitária e, sobretudo, com os próprios professores universitários, temos identificado um gradativo reconhecimento de que as ações de formação para o exercício da docência são urgentes e necessárias, para além de uma responsabilização individual do próprio professor.

Em que pese esse reconhecimento, ainda identificamos, nos tempos atuais, desafios que sinalizam que a institucionalização desses processos formativos é um trabalho árduo que implicará na garantia de condições concretas para a constituição de tempos e espaços de formação que promovam o diálogo e a reflexão em torno dos desafios vividos ao longo do exercício da docência.

Referências

- BARROS, F. R. Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BAZZO, V. L. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BOLZAN, D. Aprendizagem docente reflexiva. In: *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*, v. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006.
- BROILO, C. L. *Assessoria pedagógica na universidade: (con) formando o trabalho docente*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.
- BROILO, C. L. *et al.* Estudo um: a formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.
- CARRASCO, L. B. Z. *Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro, 2016.
- CONTE, K. M. *Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

- CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M.; IAMAMOTO, Y. Trajetória do Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto/ Universidade de São Paulo: gênese, percursos, avanços, limites e perspectivas. In: CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. *Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem*. Curitiba: CRV, 2016.
- CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Santa Maria, RS: EDIPUCRS, 2009.
- CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: Capes: CNPq, 2010.
- CUNHA, M. I. (Org.) *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. São Paulo: Junqueira&Marin Editores. 2014.
- HARDT, L. S. *Os fios que tecem a docência*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- JUNGES, K. S. *Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- LEITINHO, M. C. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo (Orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 29-46.
- LIMA, A. C. R. E. *A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- LUCARELLI, E. (Org.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004.
- MAYOR RUIZ, C. (Org.). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Editora Universidad de Sevilla, 2007.
- MIZUKAMI, M. G. N. *et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PACHANE, G. G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- PEREIRA, L. *Percursos de profissionalização docente no ensino superior: trajetória e renovação na prática pedagógica*. 2010. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.
- PONCE, R. F. *Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica*. 2010. Tese (Doutorado em

Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROLINDO, J. M. R. *A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

SANTANA, L. R. N. G. *Quando engenheiros tornam-se professores.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

SANTOS, M. H. A. *Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate.* 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, M. H. A. *Iniciação à docência universitária: experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social.* 2020. 389 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, maio/jun. 2019.

TORRES, A. R. *A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária.* 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Desafios da formação do docente universitário.* 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). *Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

VEIGA, I. P. A.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). *A escola mudou.* Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.