

As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios

Paula Trindade da Silva Selbach^{I,II}

Maria Beatriz Luce^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5084>

Resumo

As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário constituem-se em uma das possibilidades de construir uma pedagogia que melhor corresponda aos desafios assumidos pelas universidades públicas em nosso País. Nesse sentido, buscamos compreender as concepções que sustentam as políticas de desenvolvimento profissional docente de cinco universidades do Sul do Brasil. Para tal, destacamos as principais similaridades e diferenças entre as propostas institucionais com relação aos seus objetivos e público-alvo, anotando possíveis desafios a serem enfrentados para a consolidação dessas propostas. A metodologia empreendida foi o estudo de casos múltiplos. Inicialmente, foi realizada a análise dos documentos que regulamentam a organização e o funcionamento dessas políticas e, em seguida, os dados foram complementados com a realização de oito entrevistas com gestores e servidores responsáveis por planejar as ações dessas políticas. É possível afirmar que todas as instituições que fizeram parte deste estudo compreendem que o processo de desenvolvimento profissional docente não pode ser dissociado do desenvolvimento da própria universidade. Os principais desafios referem-se

^I Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <paula.selbach@ufsm.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-2232-4156>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <luceb@ufrgs.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1842-164X>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Michigan State University (MSU). East Lansing, Michigan, Estados Unidos da América do Norte.

ao envolvimento dos docentes estáveis com essas políticas e a articulação entre instâncias estruturais da organização e do trabalho docente como cursos e departamentos.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; formação continuada; professores universitários.

Abstract

Professional development policies for university professors in five universities in the South of Brazil: challenges and concepts

Professional development policies for university professors are one of the possibilities for building a pedagogy that best represents the challenges taken by public universities in Brazil. In this sense, this work aims to understand the concepts that support the professional development policies for professors from five universities in the South of Brazil. To do so, the main similarities and differences among institutional approaches related to their goals and target audience were highlighted, pointing out possible challenges faced in order to consolidate their propositions. The applied methodology was the study of multiple cases. Firstly, data analysis of documents that determine how the institutions are structured and how their work was done. Subsequently, the data collected were supplemented by eight interviews with staff members in charge of planning these policies and actions. Finally, it can be said that all institutions participating in this study do understand that the process for the professional development of professors cannot be detached from the development of the university itself. The main challenges are related to the commitment of tenured professors with these policies, and the dialogue between the institution's structural stances and the professor's work, such as programs and departments.

Keywords: continuing education; faculty professional development; professors.

Resumen

Las políticas de desarrollo profesional del docente universitario en cinco universidades federales del Sur de Brasil: concepciones y desafíos

Las políticas de desarrollo profesional del profesor universitario se constituyen en una de las posibilidades de construcción de una pedagogía que corresponda mejor a los desafíos que asumen las universidades públicas en nuestro país. En este sentido, buscamos comprender las concepciones que sustentan las políticas de desarrollo profesional de los profesores de cinco universidades del Sur de Brasil. Para ello, destacamos las principales similitudes y diferencias entre las propuestas institucionales con relación

a sus objetivos y público, señalando posibles desafíos a enfrentar para la consolidación de estas propuestas. La metodología utilizada fue el estudio de casos múltiples. Inicialmente, se realizó un análisis de los documentos que regulan la organización y el funcionamiento de estas políticas y, luego, se complementaron los datos con la realización de ocho entrevistas con gestores y servidores encargados de planificar las acciones de estas políticas. Es posible afirmar que todas las instituciones que participaron en este estudio entienden que el proceso de desarrollo profesional de los profesores no puede dissociarse del desarrollo de la propia universidad. Los principales desafíos se refieren al compromiso de los docentes estables con estas políticas y la articulación entre instancias estructurales de la organización y del trabajo docente como cursos y departamentos.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; educación continuada; profesores universitarios.

Introdução

As universidades públicas brasileiras assumiram, nas últimas décadas, um forte compromisso com a democratização do acesso à educação superior de qualidade para as camadas da população que foram historicamente excluídas desse nível de ensino. No âmbito do planejamento educacional, os Planos Nacionais da Educação – PNE 2001-2010 (Brasil, 2001) e PNE 2014-2024 (Brasil. Inep, 2015) –, trouxeram metas e estratégias para ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior.

Compreendemos que esse compromisso, consoante movimento mundial, só poderá se efetivar na medida em que também assume que “a universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou sua inferioridade [...] em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência” (Santos, 2004, p. 53). Logo, apesar dessa temática permear agendas de políticas nacionais, sabemos que a democratização não se encerra com a ampliação do acesso, mas se refere também à forma de produção do conhecimento enraizada nessa instituição, que muitas vezes ignorou a maioria da sociedade.

É nesse sentido que, primeiramente, para os docentes universitários, coloca-se o desafio de refletir e recriar sobre a sua prática pedagógica considerando esse novo contexto. Por essa razão, as “tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem as frequenta” (Santos, 2004, p. 53).

Historicamente, a reflexão sobre questões pedagógicas não faz parte dos hábitos cotidianos do docente universitário, pois construíram sua formação para o magistério sob a perspectiva da pesquisa e do

aprofundamento dos conhecimentos do campo específico, mais relacionados à sua formação inicial, científica, artística ou profissional.

Como explica Cunha (2019, p. 129), a pedagogia universitária é impactada pelos “valores do campo científico que a sustentam”, o que gera múltiplas pedagogias. Os professores dos diferentes cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior refletem, nas suas práticas pedagógicas, “o que se instala nas representações de docência de um determinado campo profissional ou científico” (Cunha, 2019, p. 129).

Reconhecemos, assim como Cunha (2019, p. 129), que o “campo científico e profissional com seus valores e culturas se manifestam nas práticas e formas de atuação na academia”. Esses valores e culturas também afetam as formas como os professores percebem os alunos, sendo que “as representações [...] sobre a discência, seus fazeres e perfis se alternam nos diferentes espaços” (Cunha, 2019, p. 129). Entretanto, essas culturas e valores não são estáticos e estão suscetíveis a interferências externas, entre estas as definições e o planejamento da educação superior no âmbito nacional. No caso do Brasil, o atual PNE reforçou o compromisso com a ampliação do acesso ao ensino superior, movimento que se acelerou nas duas últimas décadas. Como aponta o documento, a Meta 12 compromete-se a:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (Brasil. Inep, 2015, p. 207).

Além disso, uma das estratégias dessa meta é “ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas” (Brasil. Inep, 2015). Sabemos que tais políticas interferem diretamente no perfil de alunos que acessam esse nível de ensino, confrontando as representações dos docentes sobre os discentes de graduação de determinado curso. Por essa razão, essas questões devem ser consideradas, no sentido de superar as “práticas prescritivas e desconectadas dos valores e estruturas dos campos profissionais” (Cunha, 2019, p. 129). Esse é um dos motivos pelos quais apontamos o desenvolvimento do campo da pedagogia universitária como possibilidade para enfrentar os desafios de inclusão social e de oferta de ensino superior de qualidade, com relevância social.

Os professores são responsáveis por promover processos de ensino e aprendizagem que considerem, entre outras questões, a democratização do acesso de diferentes grupos sociais ao ensino superior, que trazem consigo os problemas da educação básica e tantos outros referentes às desigualdades sociais. Promover uma formação de qualidade a partir desses contextos é um grande desafio, assim como prover oportunidades de aprendizagem que sejam relevantes para a atuação no contexto mais imediato, enquanto também permitam a mobilidade acadêmica e profissional sem fronteiras geográficas e institucionais ou de áreas de conhecimento

e prática profissional. Assim é o mundo desta e da próxima geração de adultos; esse é o horizonte da docência universitária nos diversos tipos de instituições e quadrantes acadêmico-científicos.

Por conseguinte, compreendemos os tempos e as condições institucionalizadas e dedicadas à formação pedagógica do docente universitário como possibilidade de desenvolvimento profissional, particularmente ao promoverem ações que tenham por objetivo discutir a prática pedagógica e oportunizar conhecimentos relevantes sobre essa matéria. Nas universidades, as políticas institucionais de formação docente, estruturadas em coordenadorias, programas, núcleos, dentre outras formas, revelam a sua valorização e efetividade sendo locais mediadores entre os professores universitários e os conhecimentos pedagógicos.

Pontuamos também o quanto as propostas, na medida em que se tornam políticas institucionalizadas, tornam-se potentes para lidar com as novas demandas do movimento em planejamento educacional, em especial aquelas que visam à progressiva democratização e expansão das universidades públicas ao implicarem pertinente formação docente. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional ganha notoriedade por abordar a formação pedagógica do docente universitário como um processo contínuo, que rejeita a dissociação entre formação inicial e continuada, entre o professor que recém-ingressou na carreira e aquele que já exerce a docência há muitos anos (Marcelo, 2009).

Dias e Branco ([2022], p. 18), ao realizarem uma investigação sobre as produções acadêmicas no decênio 2007-2017 com a temática "formação pedagógica de professores universitários", concluíram que os conhecimentos pedagógicos necessários para exercer a docência "ainda são pouco valorizados no ambiente universitário, não obtendo a legitimação necessária por parte das instituições de educação superior". Entretanto, a mesma investigação concluiu que as propostas de formação docente, quando implantadas nas instituições pesquisadas, "foram consideradas eficazes e provocaram mudanças efetivas nas práticas pedagógicas dos professores" (Dias; Branco, [2022], p. 18). As políticas de desenvolvimento profissional docente trazem, pois, novas possibilidades para a construção de uma pedagogia universitária nas universidades brasileiras.

Nessa perspectiva, investigamos: quais os objetivos das políticas de desenvolvimento profissional do docente das universidades públicas? Quais as concepções de formação que sustentam as ações das propostas? Como é abordada a formação do docente ingressante e do docente experiente? Com essas questões, procuramos compreender as concepções das políticas de desenvolvimento profissional docente de cinco universidades do Sul do Brasil. Desse objetivo mais amplo, especificamos: perceber as principais similaridades e diferenças entre as propostas com relação aos seus objetivos e público-alvo; e observar possíveis desafios a serem enfrentados para a consolidação dessas propostas.

Optamos por iniciar este artigo com o processo metodológico pelo qual buscamos as concepções de desenvolvimento profissional docente de cinco universidades do Sul do Brasil. Na seção seguinte, apresentamos

a conceituação de desenvolvimento profissional docente que orientou a pesquisa e, em seguida, entrelaçamos esses delineamentos teóricos com os dados encontrados, no sentido de desvelar as similaridades e diferenças entre as propostas de desenvolvimento profissional docente. Por fim, nas conclusões, salientamos possibilidades para novos estudos dessas políticas, em especial, sugerindo que considerem a relação com as unidades e o departamento das universidades, ou seja, a diversidade entre campos de conhecimento.

Percursos metodológicos

Para desenvolver a pesquisa, delimitamos como campo empírico cinco universidades públicas federais localizadas no Sul do Brasil. Esse recorte facilitou a coleta dos dados pela proximidade entre as instituições, ao mesmo tempo que permitiu trazer para o estudo a especificidade de cada uma em relação à estruturação dessas políticas. Considerando que os espaços que se destinam ao desenvolvimento profissional docente são denominados de programas em três universidades e de núcleo e coordenadoria nas outras duas, optamos por nos referir a eles como políticas ou propostas de desenvolvimento profissional docente, de modo a contemplar todas as iniciativas.

Para o estudo, elegemos cinco universidades públicas de um único estado da região Sul do Brasil que atendessem aos seguintes critérios de seleção: ser pública e federal, ter sede e foro no mesmo estado e contemplar mais de uma área de conhecimento. Assim, duas universidades públicas federais foram excluídas da amostra inicial por duas razões: uma tem sede e foro noutro estado e a outra é uma universidade especializada em apenas uma área do conhecimento, nesse caso, as Ciências da Saúde.

Preferimos desenvolver nossa pesquisa em universidades públicas e federais por entender que essas instituições foram fortemente afetadas nos últimos 15 anos por políticas que objetivaram democratizar a educação superior por meio de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Brasil, 2007) e o Sistema de Seleção Unificada – SiSU (Brasil. MEC, 2010). O Reuni teve como principal objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, art. 1). O Reuni, com vigência de 2007 a 2012, promoveu mudanças que ainda repercutem nas universidades federais brasileiras que a ele aderiram, impactando diretamente no perfil de alunos que passaram a acessar a educação superior. Já o SiSU, facilitou a mobilidade geográfica de estudantes para ingresso nos cursos de graduação e, por conseguinte, a maior diversidade desse público nas universidades federais que adotaram esse sistema de seleção.

Atualmente, o PNE 2014-2024 reforça a expansão das matrículas na educação superior em pelo menos 40% no segmento público. Contudo, o PNE não postula a necessidade de formação pedagógica para os professores

universitários receberem esses novos estudantes. Diferentemente, o Reuni apontou em suas diretrizes a necessidade de “oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem” (Brasil, 2007, p. 10). Com efeito, esses programas e metas impactam os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas universidades, mesmo os já findos, como o Reuni (Brasil, 2007).

Ao conduzir a pesquisa, procuramos ter o cuidado para não desconsiderar a história e as características de cada universidade, mesmo as recentemente instituídas. Por essa razão, optamos pela pesquisa qualitativa com a intenção de “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

A estratégia definida foi o estudo de casos múltiplos. Yin (2010) esclarece que os estudos de caso são adequados principalmente quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê”. As questões que nos moveram atendem ao que pré-determina o autor em relação ao estudo de caso: Como as propostas de desenvolvimento profissional docente compreendem a formação para os professores universitários? Como percebem a formação como um *continuum* entre a formação inicial e continuada? Por que alguns obstáculos não permitem superar a compreensão fragmentada da formação docente?

Entre as vantagens dos estudos de casos múltiplos, em relação a estudos de caso único, consideramos a possibilidade de reforçar os achados ou encontrar diferenças contrastantes entre os casos e suas variáveis. Esse processo é denominado de replicação, que pode ser literal ou teórica. Essa razão foi valiosa para definir procedimentos que pudessem ser aplicados em cinco universidades diferentes e também permitissem extrair dentre elas semelhanças e diferenças significativas. Conforme Yin (2010, p. 78), “[...] cada caso deve ser selecionado cuidadosamente para que: (a) possa prever resultados similares (uma replicação literal), ou (b) possa produzir resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (uma replicação teórica)”. Estes últimos auxiliam na complementação da estrutura teórica, tornando-se “[...] o veículo para a generalização de novos casos” (Yin, 2010, p. 78).

Nesse sentido, cada universidade foi tratada como um caso. Quatro dessas instituições são mais antigas e a quinta foi iniciada no bojo das políticas de expansão da educação superior entre os anos de 2006 e 2008, localizada em região de menor desenvolvimento econômico e educacional. Das quatro universidades consolidadas, uma está na capital do estado e as outras três em cidades do interior, mas que são mais populosas e desenvolvidas economicamente, sendo destacadas na região.

De modo a preservar a identidade dos gestores que contribuíram com a pesquisa, os nomes das instituições e dos programas, núcleos ou coordenadorias foram codificados e são exibidos no Quadro 1, da forma como faremos referência no texto. O Quadro 1 apresenta como as propostas são nomeadas em cada universidade.

Quadro 1 – Nomenclatura das políticas de desenvolvimento profissional docente

Universidades	Propostas de desenvolvimento profissional	Gestores entrevistados
UA	Programa 1	E1
UB	Programa 2	E1
UC	Núcleo 2	E1
UD	Programa 4	E1 – E2
UE	Coordenadoria 5	E1 – E2 – E3

Fonte: Elaboração própria.

Importa ressaltar que a universidade E (UE) está em processo de consolidação e possui uma estrutura descentralizada e bastante distribuída em algumas cidades. A universidade A (UA) está localizada em uma capital e possui *campus* em outra cidade. As universidades B (UB) e D (UD) também possuem *campus* em outras cidades. A universidade C (UC) é a única instituição concentrada em apenas uma cidade.

Primeiramente, procedemos a um mapeamento dos lugares organizacionais onde essas propostas se encontravam nas instituições, reforçando que, no momento da pesquisa, todas estavam alocadas nas pró-reitorias que tratam das questões de ensino e graduação. A partir desse momento, examinamos organogramas e documentos, como resoluções dos conselhos superiores, normativas e projetos que estavam disponibilizados nos portais eletrônicos nos anos de 2014 e 2015. Assim, recolhemos parte das resoluções, projetos e regimentos que definem e explicam os objetivos dessas políticas nas universidades em questão. Na UA e na UD, os documentos foram entregues pelos gestores no momento da entrevista, pois não estavam disponibilizados nos portais eletrônicos. Nesses documentos, estavam expressos os objetivos dos programas ou núcleos, o público-alvo e outras informações relevantes, sendo que esse mapeamento inicial foi imprescindível para a elaboração das questões de pesquisa¹. Como optamos por não identificar as universidades que contribuíram para este estudo, os documentos serão citados como dados da pesquisa.

Em seguida, localizamos os gestores e alguns servidores responsáveis pelos programas institucionais de formação docente, que foram convidados a contribuir com a pesquisa através de entrevista. Foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com gestores, professores, pedagogos e técnicos responsáveis pela organização e pelo planejamento das propostas de desenvolvimento profissional docente nos anos de 2014 e 2015. O número de entrevistados não foi definido anteriormente pelas pesquisadoras, mas está relacionado ao momento em que se encontrava o processo de consolidação dessas políticas. As universidades com políticas mais consolidadas tiveram maior número de entrevistados, considerando que tinham mais gestores, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais diretamente envolvidos com essas iniciativas.

¹ A pesquisa foi realizada em conformidade com preceitos éticos, tendo sido cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em uma das universidades a que as pesquisadoras estão vinculadas.

Na preparação e aplicação dos instrumentos de entrevista e coleta de documentos não disponíveis nas páginas digitais públicas, tivemos o cuidado de considerar as experiências do ponto de vista dos informantes, tentando entender o sentido, o significado atribuído às ideias e experiências. Os participantes foram informados sobre os riscos da pesquisa e sobre a possibilidade de responder parcialmente as perguntas, de cederem ou não documentos institucionais. Entre os principais riscos da pesquisa, citamos a possibilidade de exaustão ao responder as 15 questões, o que demandou tempo dos entrevistados, assim como a necessidade de interromper a entrevista, considerando que todas foram realizadas nos setores responsáveis pela formação pedagógica nas universidades, no horário e local de trabalho dos participantes. Outro importante critério ético se refere à possibilidade de sofrer algum constrangimento para responder algumas questões, pois a maioria das políticas estava em processo de consolidação no momento da recolha dos dados ou sofrendo alterações por parte dos servidores que exerciam a gestão dessas políticas naquele momento.

Dos dados obtidos, foi possível definir as categorias de análise: concepções das propostas, que originou as subcategorias *objetivos das propostas* e *público-alvo*; e desafios enfrentados para a implementação das propostas, que se subdividiu em *isolamento docente como desafio* e *relação frágil com e entre os departamentos e cursos*.

O desenvolvimento profissional como política institucional

Estudos como os de García (1999) sinalizam que a formação é um processo contínuo que rejeita classificações e que a dissociação entre formação inicial e continuada perde o sentido. Concordamos com o autor quando diz que:

[...] o conceito de 'desenvolvimento' profissional tem uma conotação de evolução e continuidade que, no nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (García, 1999, p. 9).

Assim como Ferreira (2020, p. 13), entendemos a continuidade do desenvolvimento profissional docente (DPD) "em seu sentido literal, como aquilo que é contínuo e o DPD tende a ser".

Argumentamos, ao tomarmos a formação docente a partir desse conceito, que esta constitui-se em possibilidade de compreender que a apropriação dos conhecimentos pedagógicos ocorre por meio de processo permanente de desenvolvimento profissional do docente, independentemente do momento profissional em que se encontra, se recém-ingressante ou estável na carreira. A esse conceito é interessante acrescentarmos a compreensão de Cunha, Bolzan e Isaia (2021, p. 311) de que o desenvolvimento profissional "envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência". Esses percursos são contínuos, mas não necessariamente

equilibrados, de modo que é possível rever a ideia de linearização da formação docente.

Encarar a formação docente com base no conceito de desenvolvimento profissional leva à compreensão de que, em qualquer momento da sua trajetória, o professor é interpelado por questões importantes que chamam à reflexão, que requerem que ele invista esforços na sua formação pedagógica. Essa formação ocorre em diferentes momentos, influenciada por diferentes fatores. Reforça Ferreira (2020, p. 8) que o desenvolvimento profissional docente "é multidimensional e sofre influências individuais, coletivas, emocionais, políticas, sociais, econômicas e profissionais". Não desvalorizamos com isso a formação que precede o exercício da docência, mas inferimos que a compreensão da impossibilidade de linearização da formação docente é fator que abre possibilidades para o processo de mudança.

Entretanto, para muitos docentes atuantes nas universidades, a apropriação dos conhecimentos de cunho didático-pedagógico não foi valorizada em sua pós-graduação nem foi exigência para o ingresso na carreira. Por isso, é como se estivessem isentos de se preocuparem com esses conteúdos no decorrer de sua trajetória profissional. Em consequência, o fato de não terem tido formação inicial fortalecida na área pedagógica, legítima continuarem sua formação profissional focando tão somente no desenvolvimento dos seus conhecimentos específicos, da pesquisa e, eventualmente, da prática profissional em que atuam.

A ideia de que a formação continuada pressupõe, necessariamente, uma sólida formação inicial tem esteio na racionalidade técnica. Santos (2008, p. 15) explica a forte influência da ciência moderna² ao propagar que "conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas sobre o que se separou". Essa perspectiva influenciou também as Ciências Humanas, pois se acreditava que, da mesma forma que foi possível descobrir as leis da natureza, seria possível descobrir as leis da vida em sociedade. De certa maneira isso explicitaria o desprestígio das Ciências Humanas e do conhecimento gerado por áreas próximas; assim como o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos. No entanto, o processo de ensino é complexo, dificultando classificações e divisões, como entre a formação inicial e a continuada, ou entre docentes ingressantes e experientes.

Mesmo que a legislação atual ainda não considere a formação pedagógica como exigência para se tornar professor universitário³, este momento faz transparecer o hiato que a ausência da apropriação do campo da pedagogia deixou na formação do docente universitário. Nesse contexto, é auspicioso encarar tal momento como sendo propício para que se desencadeie um processo de mudança. Vivenciamos um período em que os desafios e as resistências coexistem com as novas possibilidades de se conceber a formação docente. Novas possibilidades de apropriação e reconfiguração do campo da pedagogia universitária.

Correntemente, observamos o interesse eventual e individual dos professores pela formação pedagógica, por meio de cursos de diversas modalidades e duração. Algumas instituições de educação superior se

² Caracterizada por Santos (2008) como o pensamento que teve início com a Revolução Científica do século 16 e dominou o pensamento científico a partir do século 18, sendo a mola propulsora para grandes transformações técnicas e sociais.

³ "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996, art. 66), nos quais [ainda] não há exigência de componentes curriculares de formação docente.

preocupam em propiciar tais espaços de qualificação docente, por exemplo, através da proposição de encontros periódicos de formação. Algumas universidades direcionam os cursos de formação para os ingressantes na docência, ministrados por professores mais experientes ou por professores da área de educação. Existem casos em que é possível observar iniciativas pontuais, que partem de determinado curso ou departamento, com o intuito de discutir questões que se impõem à prática pedagógica específica de cada curso ou circunstância, como atualmente em relação ao ensino remoto emergencial em função da pandemia da Covid-19.

Através dos problemas de cada tempo e das demandas da instituição, as diferentes pedagogias geradas nesses processos auxiliam na construção de práticas situadas em local específico, como problemas emergentes e, por essa razão, quando enfrentados corroboram significativamente para a qualidade do processo de ensino empreendido pelos professores.

Marcelo García (1999, p. 168) enfatiza que os professores “valorizam aquilo que tenha maior probabilidade de aplicação imediata e direta nas suas classes, e que possa resolver um problema por ele detectado”. Não defende, com isso, que as propostas de formação abordem apenas os conteúdos pedagógicos que tenham aplicação imediata, mas, sim, que as questões levantadas pelos professores, a partir da sua prática, gerem saberes quando confrontadas com os conteúdos pedagógicos. Assim fazendo, a prática do professor pode se tornar mais complexa e desafiadora, “uma prática formativa que esteja imersa nos campos de formação e ação dos docentes, fazendo vir à tona as culturas como ponto de partida e de chegada da reflexão” (Cunha, 2019, p. 130).

O processo de formação do docente universitário requer inserção em uma abordagem “que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (García, 1999, p. 137). Na esteira de Santos (2004), percebe-se que um dos grandes desafios da universidade é assumir a responsabilidade social, é transformar o conhecimento que produz em conhecimento pluriversitário, criando condições e mecanismos para que a comunidade possa interpelar a ciência e que todos os grupos, mesmo aqueles que representam as minorias, sejam considerados nos avanços e no processo de melhoria de vida que a ciência proporciona, pois “a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas” (Santos, 2004, p. 68).

Essa função social do ensino universitário se refere a um sentido global, mas também local. Compreende-se, então, que a pedagogia universitária se desenvolve conforme os diferentes sujeitos que fazem parte desse processo, os lugares em que a universidade se insere, as articulações que estabelece com a comunidade local, entre outros e com o mundo, em sentido mais amplo.

A institucionalização das políticas de desenvolvimento profissional fornece possibilidades para os professores compreenderem os momentos de aproximação com o campo pedagógico como conjunto de esforços que

não findam com o término de uma etapa da formação. Em alguns casos, essa prática propicia o início da apropriação dos conhecimentos didático-pedagógicos para muitos docentes. Não se pode desconsiderar as outras possibilidades de formação, mas, ao contrário, pode-se entender que quanto mais o professor universitário precocemente iniciar seus estudos na área pedagógica mais possibilidade terá de repensar, relacionar e redefinir os conhecimentos específicos de determinada área com os conhecimentos pedagógicos.

Apontamos, por conseguinte, que a continuidade da formação no local e tempo de trabalho merece atenção pelas possibilidades que oferece, pois quando os conhecimentos pedagógicos são mobilizados para encarar desafios e problemas específicos, oriundos da prática, ganham conotação mais motivadora para o processo de formação. Nessa lógica, entende-se que os diferentes programas, coordenadorias e núcleos de apoio pedagógico, quando institucionalizados, contribuem substancialmente para o desenvolvimento profissional do docente universitário e, conseqüentemente, para a consolidação do campo da pedagogia universitária.

As políticas universitárias de desenvolvimento profissional: o que revelam documentos e falas

Com base nas reflexões trazidas e oportunizadas neste estudo sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, compreendemos que a formação é um processo contínuo, que perfaz todas as etapas e funções da vida acadêmica do professor, como cursos de graduação e pós-graduação, ingresso na carreira docente e aquisição de estabilidade após estágio probatório⁴, sendo todas importantes para os professores conquistarem seu espaço na academia, especificamente para a formação pedagógica. Cada etapa traz questões importantes para compor a agenda da formação dos docentes. Por isso, entendemos que todos os momentos da formação têm igual importância. Sempre há desafios e, portanto, possibilidades de superação. Contudo, o que presenciamos atualmente é a valorização da formação inicial em detrimento da formação em serviço. Nesse sentido, concordamos com Wiebusch, Cofferi e Tauchen (2019, p. 532) quando afirmam que, em relação à atuação como docente, a pós-graduação é insuficiente para o ingresso na carreira, sendo que “é importante formação continuada e em serviço, visando tempos e espaços formativos para a problematização e socialização de conhecimentos pedagógicos da profissão”.

O desenvolvimento profissional também tem relação com o contexto das universidades e demais instituições de educação. Marcelo e Vaillant (2009) explicam que o desenvolvimento profissional se constitui numa ferramenta imprescindível para a melhora dessas instituições. Aliar essas políticas às demandas e questões que se impõem às universidades e aos professores é uma maneira de promover significativas

⁴ Estágio probatório é a etapa em que todo o servidor público da esfera federal está sujeito, conforme legislação nacional vigente: “Artigo 20. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo” (Brasil, 1990). Como a pesquisa envolveu cinco universidades públicas federais, todos os docentes que nelas atuam, ao ingressarem, devem passar por essa etapa.

mudanças nos diferentes âmbitos dessas instituições. Assim, a compreensão do desenvolvimento profissional docente está interligada com as condições oferecidas “por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive” (Cunha; Bolzan; Isaia, 2021, p. 311).

Foi nessa perspectiva que buscamos olhar para os documentos das propostas de desenvolvimento profissional docente. A partir da análise dos documentos, montamos o Quadro 2, em que apresentamos a localização das propostas na estrutura das instituições, os objetivos que as permeiam e o público-alvo ao qual se destinam, além de evidenciar as diferenças e similaridades no que tange à concepção de desenvolvimento profissional docente.

Quadro 2 – Escopo das políticas de desenvolvimento profissional docente

(continua)

Universidade/ localização das propostas	Objetivo das políticas	Público-alvo expresso nos documentos	
		Professores iniciantes	Professores efetivos
UA Pró-reitoria de ensino ou graduação	Levantar as demandas de formação para os docentes iniciantes da [nome da Ifes]; Articular as demandas de formação docente às dificuldades identificadas na formação discente.	Obrigatório para todo o docente submetido ao regime de estágio probatório. Existe um programa específico para essa atividade.	Existe o espaço destinado no organograma, mas sem o caráter de obrigatoriedade e sem um cronograma rígido, a exemplo do programa para professores ingressantes.
UB Centro de educação da universidade com articulação com a pró-reitoria de ensino ou graduação	Promover a reflexão e o repensar das ações pedagógicas a partir da integração entre as diferentes dimensões implicadas nessa prática e a qualificação das relações estabelecidas entre os sujeitos da ação.	As ações do programa são destinadas prioritariamente aos professores iniciantes.	Contempla professores efetivos.

Quadro 2 – Escopo das políticas de desenvolvimento profissional docente

(continuação)

Universidade/ localização das propostas	Objetivo das políticas	Público-alvo expresso nos documentos	
		Professores iniciantes	Professores efetivos
UC Pró-reitoria de ensino ou graduação	Contribuir para a expansão e o fortalecimento da educação superior pública e de qualidade voltada ao atendimento das demandas locais e regionais.	As atividades do programa são voltadas para os professores iniciantes que se encontram em estágio probatório, sendo que a participação do docente no referido programa será considerada relevante no processo de avaliação de desempenho.	Não contemplado nos documentos e no organograma da instituição.
UD Pró-reitoria de ensino ou graduação	Promover formação pedagógica dos docentes; Promover o efetivo envolvimento e comprometimento dos docentes com o ensino da graduação; Propor reflexões sobre o papel da universidade no contexto atual e os desafios da docência universitária.	Obrigatório para os docentes ingressantes em todo o período probatório.	Todos os docentes da universidade frequentarão, no mínimo, a cada cinco anos, atividades no âmbito do programa. Os docentes que continuarem apresentando média inferior a seis, após a segunda avaliação consecutiva pelos discentes, participarão de encontros de orientação profissional coordenados pela Pró-reitoria de Graduação.

Quadro 2 – Escopo das políticas de desenvolvimento profissional docente

(conclusão)

Universidade/ localização das propostas	Objetivo das políticas	Público-alvo expresso nos documentos	
		Professores iniciantes	Professores efetivos
UE Iniciou ligado à reitoria e foi realocado na pró- reitoria de ensino ou graduação	Investigar, analisar, intervir no processo de ensino- aprendizagem da instituição.	Desenvolve a acolhida e o acompanhamento do professor ingressante. Não enfatiza a obrigatoriedade nos documentos, mas o comprometimento dos docentes.	Preocupa-se com o aperfeiçoamento da docência no ensino superior. Não enfatiza a obrigatoriedade nos documentos, mas o comprometimento dos docentes.

Fonte: Elaboração própria.

É possível observar que todas as propostas possuem vínculo direto ou indireto com as pró-reitorias de ensino ou graduação. Quanto aos objetivos das políticas, notamos que na maioria são amplos e se referem a todos os docentes da instituição, não fazendo diferença entre os que recém-ingressaram e os que já estão há anos na carreira. Apenas a UA define como um dos principais objetivos do seu programa “levantar as demandas de formação para os docentes iniciantes da [nome da Ifes]”, sendo a universidade com a política de desenvolvimento profissional docente há mais tempo institucionalizada. Compreendemos que, por essa razão, qualquer alteração para o atendimento dos professores estáveis⁵ requer a revisão de um projeto já consolidado e que a atenção aos professores novatos é evidente na prática. A solução para essa questão, encontrada pela gestão, foi destinar um espaço diferenciado e específico no organograma para os professores estáveis, o qual, no momento da pesquisa, ainda estava em processo de implementação.

Os objetivos expressos nas políticas das universidades B, C, D e E se aproximam do conceito de desenvolvimento profissional na medida que refletem a preocupação de que a formação pedagógica dos professores considere a complexidade e a função social das universidades em que atuam. Essa constatação é feita a partir da análise do Quadro 2, coluna “Objetivo das políticas” e desvelada em expressões como:

“Repensar as ações pedagógicas a partir da integração entre as diferentes dimensões implicadas nessa prática” (UB);

“Contribuir para a expansão e fortalecimento da educação superior pública e de qualidade” (UC);

⁵ Nas instituições de educação superior federais brasileiras, são denominados professores estáveis aqueles que atingiram a estabilidade na carreira de professor do magistério superior. Explica a Lei nº 8.112: “Artigo 21. O servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 2 (dois) anos de efetivo exercício” (Brasil, 1990).

“Propor reflexões sobre o papel da universidade no contexto atual e os desafios da docência universitária” (UD);

“Investigar, analisar, intervir no processo de ensino-aprendizagem da instituição” (UE).

Ao abordar o desenvolvimento profissional do professor universitário, García (1999, p. 257) aponta diferentes modelos e abordagens, sendo um deles o modelo organizacional, que “ênfatisa a necessidade de se ir para além dos contextos pessoais ou didáticos, defendendo que o desenvolvimento profissional inclui também a instituição em que se trabalha, neste caso, a universidade”. Notamos que os objetivos das políticas analisadas estão de acordo com esse modelo, ao demonstrar que reconhecem a importância de que os professores tenham a dimensão do contexto da instituição na qual desempenham suas funções.

Tal preocupação é evidenciada nas falas dos entrevistados das universidades A e E. Na UA, apesar dessa dimensão não aparecer explicitada no objetivo, o gestor foi enfático na sua resposta, para além do que está expresso nos documentos, e acrescentou que o “desenvolvimento profissional do docente tem que ser um desenvolvimento que dê conta da função social desse docente” (UA-E1). Nesse sentido, ainda coloca o entrevistado:

[...] a ideia é que o docente, ainda que ele esteja naquele laboratório, saiba que estar naquele laboratório tem uma série de implicações [...]. A ideia é que... o que se espera é que o professor se aproprie do espírito [nome da instituição], que ele entre dentro da filosofia institucional e, então, que replique no seu trabalho como professor, como docente, no processo geral (UA-E1).

Na mesma perspectiva, uma entrevistada da universidade E mencionou que o fazer pedagógico “ultrapassa o espaço da sala de aula, no sentido de aliar-se à pesquisa e extensão” (UE-E1). Assim, concepções inerentes à existência da coordenadoria buscam balizar suas ações pela compreensão de que os processos que o docente desencadeia para o desenvolvimento profissional ultrapassam a preparação pedagógica para o exercício da docência e os momentos da aula:

[...] não só em ‘minha docência’ em sala de aula, mas em todos os aspectos de sua prática, de aulas, estágios e projetos, ... em perspectivas que vão muito além daquele momento. Não podem pensar que ser docente é só estar num espaço com discentes, em quatro paredes, é muito além disso (UE-E1).

Essa concepção de desenvolvimento profissional, expressa nos documentos e defendida pelos gestores, traz à tona a reflexão sobre o quanto o processo de ensinar e aprender, que se desenvolve na aula universitária, impacta em outras instâncias da instituição e da sociedade. Não é só a aula que passa a ser objeto de reflexão, mas toda a estrutura e atuação institucional, considerando que podem facilitar ou dificultar esses processos. Assim, é enfatizado “um modelo de desenvolvimento profissional

que questione mudanças nas estruturas e na organização da instituição universitária [...]” (García, 1999, p. 258). Todas as instâncias da instituição se comprometem com essas políticas e são passíveis de revisão a partir de uma concepção que defenda a “democracia na tomada das decisões, da participação e da clareza dos processos”.

Na definição do público-alvo para o qual as propostas se destinam, quatro universidades (UA, UB, UC e UD) demonstraram que o foco principal são os professores iniciantes, que recém-ingressaram na carreira e que se encontram em estágio probatório, sendo que as políticas de desenvolvimento profissional docente empreendidas pela UA e pela UD são obrigatórias para esse público de professores.

Nas instituições B e C, apesar dessas políticas não serem obrigatórias, os documentos definem que as ações são voltadas prioritariamente para os docentes iniciantes. A UC relaciona a importância da participação nas ações das propostas para a avaliação no estágio probatório e é a única universidade que não faz menção à formação pedagógica para professores estáveis nos documentos.

As universidades A e D trazem o caráter de obrigatoriedade das propostas para os professores ingressantes. A universidade D sinaliza ainda a obrigatoriedade para os docentes ingressantes ou estáveis que não atingiram uma avaliação satisfatória do docente pelo discente duas vezes consecutivas. Além disso, a cada cinco anos, todos os docentes devem frequentar o programa. Importa, nesse ponto, trazer o que sinalizam os estudos de Xavier, Toti e Azevedo (2017) sobre o caráter de obrigatoriedade das propostas de desenvolvimento profissional docente. Os dados sobre a participação dos docentes nas propostas demonstraram que “a maior participação se dá entre os que estão em período de estágio probatório, obrigados a cumprir uma exigência legal” (Xavier; Toti; Azevedo, 2017, p. 340). Assim, tão logo são desobrigados a participar das ações desencadeadas por essas políticas, os docentes não se sentem envolvidos e motivados a continuar investindo na sua formação pedagógica. Cabe a reflexão sobre a obrigatoriedade na participação das políticas de desenvolvimento profissional docente, uma vez que, não necessariamente, constituem-se como motivadoras para a formação pedagógica permanente.

Nesse sentido, essas propostas se aproximariam ainda mais da concepção que entendemos de desenvolvimento profissional na medida em que forem abertas a todos os docentes, independente do momento em que se encontram na carreira e sem estabelecer uma periodicidade rígida entre a participação nas ações dos programas, como ocorre na UD.

A universidade E já traz nos documentos que as ações do seu programa compreendem a formação de uma maneira mais contínua, não fazendo distinção entre a fase que o docente se encontra na sua carreira e a importância de participar de ações de formação pedagógica. Nessa universidade, os programas iniciados ao tempo de sua criação e que permaneceram vigentes buscaram contemplar três grupos distintos de docentes: os ingressantes, os estáveis e os professores que ocupam cargos de gestão nas coordenações de cursos de graduação. O reconhecimento das

peculiaridades de cada grupo de professores é a justificativa para a criação de três projetos de desenvolvimento profissional docente, conforme consta no documento: “Entendemos que não se pode trabalhar com os professores iniciantes do mesmo modo que aquele que já possui uma vasta experiência ou conhecimento da instituição, pois as necessidades são diferentes” (documento UE). Das cinco instituições pesquisadas, essa foi a única que trouxe preocupação com os professores que exercem atividades de gestão. As palavras da entrevista UE-E1 reforçaram o que já demonstram os documentos, que independentemente de serem para ingressantes, gestores e professores estáveis e possuem a mesma ênfase em termos de comprometimento dos docentes, demonstrando igual preocupação com as etapas de formação em que se encontram os professores: “a coordenadoria trabalha com a formação em geral [incluindo] cursos, encontros e reuniões acadêmicas com coordenações de curso”.

A UC foi a única instituição pesquisada a não mencionar, nos documentos analisados, os docentes estáveis como possível público-alvo das ações de formação docente. Entretanto, o gestor entrevistado coloca a intenção de reconfigurar essa política de modo a atingir igualmente os professores que se encontram em etapas diferenciadas de exercício e formação: “a ideia da pedagogia universitária, é não só como uma formação geral para os professores iniciantes, que também é muito importante, mas como algo de formação destinada para todos os professores da universidade” (UC-E1). A fala do gestor sinaliza alterações no objetivo do núcleo que trata das ações de formação pedagógica para os docentes.

Na universidade A, nota-se uma alteração na concepção de abertura dos módulos pedagógicos para todos os docentes, embora não com a mesma ênfase dada aos professores ingressantes. O gestor dessa universidade coloca, para além dos documentos, a intenção de abrir as oficinas que ocorrem no programa para iniciantes a todos os professores, mas “não em caráter obrigatório. A quem quiser que possa fazer, [...], a ideia é ter situações de aprendizagem para os professores que queiram” (UA-E3).

As respostas demonstram que o compromisso com os docentes estáveis é preocupação dos gestores e coordenadores das políticas de desenvolvimento profissional docente das universidades. Os documentos sinalizaram uma paulatina incorporação de ações voltadas para os professores estáveis na UA, UB e UD. Apenas a UE não faz diferença entre a fase em que o docente se encontra, se ingressante ou estável, em relação ao comprometimento com a participação dos docentes nas ações da coordenadoria. Em recente estudo, Xavier e Azevedo (2020, p. 18), ao mapearem programas de assessoria pedagógicas em algumas universidades públicas brasileiras, observaram que “quando associado ao estágio probatório, tomaram ainda maiores proporções no que se referia ao desequilíbrio conceitual e operacional”, aplicando um efeito de tempo estipulado para a formação, o que contraria a concepção de que o desenvolvimento profissional docente é permanente.

Em relação à noção de tornar as políticas institucionais cada vez mais voltada aos professores estáveis, os entrevistados demonstraram uma forte

preocupação de que os docentes compreendam que a sua atuação extrapola a aula e requer sua reflexão sobre as funções sociais da universidade. Uma das justificativas para essa problemática reside na dificuldade em motivar os docentes, principalmente os estáveis. Falaram os entrevistados que motivar os docentes para esse diálogo mais amplo, que envolva o papel e a função social da universidade, é algo muito difícil, atribuído principalmente ao notável isolamento docente e produtivismo científico, que constituem um desafio a ser enfrentado.

A constatação dos entrevistados vai ao encontro do que coloca Perez Gómez (2001, p. 168) sobre “o isolamento docente, vinculado ao sentido patrimonialista de sua sala de aula e seu trabalho, pode ser considerado uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar”. As falas demonstram o quanto ainda se reproduz, através de mecanismos culturais, a ideia individualista da docência:

“[...] convencer o teu colega que ele precisa se qualificar [é complicado]. As vezes há aquele professor que está aqui como eu, há vinte anos, e acha que não precisa saber mais nada, não precisa aprender; e tu tens que sempre estar continuando a aprendizagem. Acho que o maior desafio é o convencimento desses” (UD-E1);

“[...] temos que pensar nos que estão entrando na universidade, aos que estão em meio de carreira e nos de final de carreira. A intenção é despertar o interesse deles. As vezes o professor sênior já não está [tão motivado]” (UB-E1);

“[...] com os professores mais experientes é que nós temos que desenvolver uma estratégia para ver por onde capturar” (UC-E1);

“[...] eu acho que a maior questão que se coloca de fato é a questão da identidade docente: “Sou o profissional que ensina morfologia, não sou profissional da educação”! E a área específica ainda preponderando[...]” (UE-E2); e

“[...] então a gente tem feito, inclusive, algumas desacomodações, assim no sentido de que não basta estar cumprindo a carga horária. Não basta estar fazendo... Nem o fato de que ‘ah eu sou um grande pesquisador!’” (UA-E1).

Perez Gómez (2001, p. 169) coloca que a cultura individualista e suas características dominantes “tanto em seus conteúdos como em suas formas, não supõe de modo algum a determinação definitiva da atuação nem do pensamento dos docentes”. Por mais que se perceba essa cultura, ainda muito enraizada nas práticas cotidianas do fazer dos professores na universidade, o autor adverte que ela não é o único fator determinante. O isolamento docente é reivindicado pela ideia de autonomia profissional, o que acaba reforçando o estancamento e a fragmentação das práticas. Assim, as políticas de desenvolvimento profissional precisam assumir a influência “da estrutura e cultura organizacional e dos próprios professores – individual e coletivamente (logo, tem aspectos negativos (isolamento, por exemplo) e positivos)” (Ferreira, 2020, p. 8). O desafio que se coloca para as propostas de desenvolvimento profissional docente é questionar a cultura vigente, levando o docente a compreender que ser professor universitário vai além

do espaço da sala de aula, dos laboratórios, do cumprimento da carga horária de ensino e da ênfase apenas nas atividades de pesquisa.

Os problemas que se colocam no dia a dia dos docentes exigem uma compreensão coletiva, que encontra amparo no conceito de desenvolvimento profissional. Nas palavras de Marcelo García (1999, p. 137), desenvolvimento profissional “apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores”. No mesmo sentido, Marcelo e Vaillant (2009) colocam que um dos pilares dos programas de desenvolvimento profissional docente é a resolução colaborativa de problemas.

Outro desafio que se coloca é a relação frágil com os cursos e departamentos. Marcelo e Vaillant (2009, p. 80) têm demonstrado que os programas de desenvolvimento profissional docente que melhores resultados apresentam são aqueles “que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores”. Nas universidades, os cursos e departamentos são as instâncias organizacionais mais próximas do cotidiano dos professores e, mesmo que muitas vezes as reuniões dessas instâncias abordem questões mais burocráticas, ali as temáticas que envolvem a prática pedagógica também se tornam objeto de discussão e reflexão. Na mesma perspectiva, Marcelo García (1999, p. 255) já entendia que “os departamentos universitários [...] são peças-chave para a implementação de modelos de desenvolvimento profissional”.

Conforme apresentamos no Quadro 2, quatro das propostas se localizam nas pró-reitorias de ensino ou graduação e apenas uma é desencadeada pelo centro de educação da universidade. Foi possível constatar, com base nas entrevistas, o quanto é desafiadora a articulação dessas políticas com os cursos e departamentos: “é evidente que a gente nunca vai dar conta da demanda local de cada campus, eu falo do dia a dia, essa coisa, o que, que esses [locais] estão precisando discutir nesse momento” (UE-E2). Da mesma forma, a UD coloca que não possui servidores suficientes para fazer essa articulação, principalmente pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, e considera que “isso seria essencial [...], ter um pedagogo ou um técnico em assuntos educacionais, ou um dos professores, que pudesse fazer essa articulação dentro da unidade acadêmica” (UD-E1).

As instituições UA, UD e UC utilizam reuniões das pró-reitorias com os diretores das unidades, chefes de departamentos e coordenadores de cursos para tentar introduzir as temáticas da formação docente, mas também entendem que essa não é a melhor alternativa pois não se trata de um espaço específico para isso, além de cada unidade e cada departamento ter suas especificidades, que não conseguem ser objeto de reflexões aprofundadas em reuniões como essas.

Nesse viés, vislumbram-se possibilidades para a consolidação dessas políticas. Planejar ações e estratégias que envolvam problemas comuns aos docentes, sejam eles ingressantes ou experientes e estáveis, estabelecendo articulação com os *campi*, unidades, departamentos e

cursos, e encontrar possibilidades para essa articulação é o desafio dessas universidades. Contudo, vale ressaltar que instâncias superiores e a gestão das universidades não estão desobrigadas com o desenvolvimento profissional docente. Pelo contrário, as propostas precisam ser institucionalizadas e as instâncias superiores devem zelar para que os objetivos das universidades sejam considerados nessas ações. Baseadas na análise de casos múltiplos, concordamos com Marcelo García (1999, p. 225) quando afirma que “não devemos nos apoiar à ideia de que a organização e incentivo de propostas de desenvolvimento profissional é unicamente função dos departamentos”.

Conclusão

Ao final deste estudo consideramos que nossos objetivos foram alcançados, pois foi possível obter um diagnóstico das políticas de desenvolvimento profissional docente em cinco universidades de um estado do Sul do Brasil. A análise dos documentos e das entrevistas fez emergir similaridades e diferenças dessas políticas, possibilitando uma melhor compreensão das questões de pesquisa como dos desafios para a consolidação das políticas institucionais que são objeto deste trabalho.

É possível afirmar que todas as instituições participantes compreendem que o processo de desenvolvimento profissional docente não está dissociado do desenvolvimento da própria universidade, o que ficou explícito nos objetivos dessas políticas, expressos nos documentos (UC, UD e UE) ou enfatizados pelos entrevistados. Mesmo que essa questão não esteja explícita nos documentos, como é o caso da UA e UB, no momento das entrevistas, os gestores reforçaram essa perspectiva.

Quanto ao público-alvo, o estudo demonstrou que, em quatro das cinco universidades, as atividades propostas são voltadas prioritariamente para o professor ingressante, embora possam ser aproveitadas por todos. Apenas a UE tinha estratégias específicas para docentes experientes.

Notamos, nas falas dos gestores, que um importante desafio é comprometer os docentes, principalmente os estáveis e mais experientes, com seu desenvolvimento profissional e coletivo. Aspectos culturais, como a compreensão de que as atividades desenvolvidas em aula não precisam de preparo e que o ensino não seja uma atividade profissional com competências que podem ser continuamente aprendidas e exercitadas, demonstram o quanto o isolamento dos docentes (Pérez Gómez, 2001) ainda está enraizado nas suas próprias vivências de ensino e aprendizagem. Essa concepção justifica os objetivos e as ações das políticas institucionais.

Reforçamos que as propostas das cinco universidades denotam um movimento no sentido de aproximação cada vez maior com o conceito de desenvolvimento profissional docente. Não são propostas estagnadas, pelo contrário, estão em permanente revisão no sentido de enfrentamento da ideia de que os professores universitários não precisam investir na

sua formação pedagógica. Uma alternativa vislumbrada pelos próprios entrevistados para enfrentar esses desafios é a maior articulação dessas ações, que se dão nas instâncias superiores das instituições, com as unidades e os departamentos. Entendemos que as novas ações projetadas são promissoras na medida em que buscam levantar as demandas do cotidiano dos docentes para elaborar propostas mais amplas de desenvolvimento profissional. Quanto mais diversificadas as ações dessas propostas, no sentido de abarcar as singularidades de cada grupo de docentes e discentes, melhor. É nessa perspectiva que vislumbramos novos estudos e ações sobre desenvolvimento profissional dos docentes universitários, assumido como um processo institucionalizado, mas “que tem lugar em contextos concretos” (Marcelo; Vaillant, 2009, p. 80). Concordamos com Xavier e Azevedo (2020, p. 20) que quaisquer políticas institucionais que estão preocupadas com o desenvolvimento profissional docente não são estáticas mas estão em permanente movimento, referenciadas “na relação que se estabelece entre sua responsabilidade pedagógica e as concepções institucionais que vão sendo constituídas”.

Ao considerar os contextos concretos da prática pedagógica para o planejamento das ações nas políticas de desenvolvimento profissional docente, a universidade pode se aproximar das especificidades de seus alunos que estão ingressando a partir do atual processo de democratização do acesso das universidades públicas federais brasileiras. Sem dúvida, essa é uma das possibilidades para uma renovação das práticas pedagógicas universitárias que, na compreensão de Santos e Almeida Filho (2009, p. 224):

[...] deverão ser renovadas como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo emancipatório e de formação profissional, política, cultural e acadêmica.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Seção 1, p. 23935.

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, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

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. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior de participantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, p. 80.

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, maio/jun. 2019.

CUNHA, M. I.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Professor da educação superior. In.: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES)*. Porto Alegre, v. 2, p. 282-339, 2021.

DIAS, J. F.; BRANCO, J. C. S. Formação pedagógica de professores universitários: contribuições e lacunas identificadas no processo de revisão da produção intelectual. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 9, p. 1-22, [2022].

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 11, p. 1-18, 2020.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança: para uma mudança educativa*. Porto: Ed. Porto, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 1, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

PEREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Lisboa: Almedina, 2009.

WIEBUSCH, A.; COFFERRI, F. F.; TAUCHEN, G. Enfrentamentos e silenciamentos dos professores iniciantes na carreira universitária: um estudo com duas instituições públicas do Rio Grande do Sul. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 525-534, set./dez. 2019.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria pedagógica universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-23, 2020.

XAVIER, A. R. C.; TOTI, M. C. S.; AZEVEDO, M. A. R. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em 23 de agosto de 2021.

Aprovado em 1 de junho de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

