

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GEAN BREDÁ QUEIROS

PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES AOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SANTOS/SP

2024

GEAN BREDÁ QUEIROS

**PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES AOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

SANTOS/SP

2024

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

Q3p Queiros, Gean Breda

Pedagogia na universidade : contribuições aos processos
de formação do professor da educação superior / Gean

Breda Queiros ; orientadora Maria Amélia do Rosário
Santoro Franco. -- 2024.

420 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2024

Inclui bibliografia

1. Teses. 2. Pedagogia crítica. 3. Didática. 4. Educação
superior. 5. Formação docente. 6. Programas de Pedagogia
Universitária. 7. Pedagogia na universidade. I. Franco, Maria
Amélia do Rosário Santoro. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37 (043.2)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES/PROSUC) - Código de Financiamento 88887.614575/2021-00.

GEAN BREDÁ QUEIROS

**PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES AOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Aprovado em: 02 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
(Orientadora - Membro nata)

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta
Universidade de São Paulo (USP)
Membro titular externa

Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Membro titular externa

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo
Centro Universitário Lusíada (UNILUS)
Membro titular externo

Profa. Dra. Rosana Aparecida Ferreira Pontes
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
Membro titular interna

Ao tempo ausente.

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar meu caminho e me dar forças e saúde para concluir esta jornada acadêmica.

Agradeço especialmente à Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira, minha orientadora no mestrado e conselheira. Suas orientações e incentivo foram fundamentais para que eu seguisse em busca de novos desafios no doutorado.

À Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta sou grato pelo acolhimento inicial e por acreditar no potencial desta pesquisa a partir dos pressupostos epistemológicos da Pedagogia. Suas contribuições teóricas e práticas foram essenciais para a construção deste trabalho.

Minha gratidão à Profa. Maria Isabel de Almeida (Bel) por abraçar a continuação desta pesquisa e oferecer compreensão sistematizada sobre a necessidade, importância e desafio da formação de professores do ensino superior e das políticas de formação instituídas nas universidades públicas brasileiras. Suas orientações pontuais enriqueceram significativamente este estudo.

Agradeço profundamente à Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco por aceitar o desafio de concluir este projeto tão denso e ao mesmo tempo apaixonante rumo à defesa. Suas contribuições foram fundamentais para reafirmar que se a Pedagogia não for crítica, pode ser tudo, menos Pedagogia.

À Profa. Dra. Rosana Aparecida Ferreira Pontes minha gratidão pelas leituras e apontamentos críticos neste estudo que me fizeram refletir constantemente sobre o objeto de pesquisa “Pedagogia na universidade”.

Ao Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo agradeço por aceitar o convite em participar desta Banca de Defesa. Seu engajamento nas pesquisas sobre a universidade e seus desdobramentos epistemológicos colaboram para a nossa compreensão crítica como docentes.

Agradeço também às Professoras Dra. Lisley Cristina Gomes da Silva e Dra. Guadalupe Corrêa Mota por aceitarem o convite de fazer parte deste momento especial para todos nós, em que a educação se faz presente como um farol que ilumina nosso caminho de conhecimento e transformação.

Agradeço aos colegas (membros) dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Pedagogia Universitária (UNISANTOS 2019-2022/USP 2022-2024); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educador (GEPEFE/FEUSP 2020-2021);

Grupo Instituições Formadoras, Políticas Educacionais e Organização do Trabalho Docente (UNISANTOS 2022-2023); Grupo Pedagogia Crítica: práticas e formação (2024); e Pedagogia Universitária - iniciantes (UNESP/Rio Claro, 2024), por todos os momentos de aprendizado, troca de conhecimentos e apoio ao longo desta jornada.

Agradeço à Universidade Católica de Santos por oferecer um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, além de um quadro profissional de pesquisadores da área tão potente, necessário e urgente para o contexto atual brasileiro. Reconheço que a minha formação se constituiu sólida desde o primeiro contato em 2018.

Agradeço à Profa. Alina Bonella pela atenciosa e rigorosa revisão textual desta pesquisa.

Como e em quais circunstâncias os processos de formação relativos ao 'ser professor' e ao 'saber ser professor' no interior da universidade podem ser desenvolvidos e potencializados?

(Pimenta, 2009, p. 187)

[...]. Onde está a pedagogia na prática docente? É possível uma prática docente sem os fundamentos dos saberes da ciência pedagógica?

(Franco, 2009, p. 10)

[...]. O estabelecimento de políticas institucionais destinadas a pôr em prática projetos de formação docente com caráter permanente representa uma mudança de paradigmas no desenvolvimento das políticas das instituições de ensino superior.

(Almeida, 2012, p. 34)

[...] a Pedagogia é uma ciência que estuda a educação, que é o seu objeto de estudo. No ensino superior, ela ancora os processos de ensinar e aprender.

(Aroeira, 2023, p. 35)

QUEIROS, Gean Breda. **Pedagogia na universidade**: contribuições aos processos de formação do professor da educação superior. Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. 2024. 420f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, SP, 2024.

RESUMO

Esta tese aposta na perspectiva de que a prática pedagógica docente, na universidade pública, pode se enriquecer ao incorporar a Pedagogia Crítica como fundamento epistemológico, como postura acadêmica e como *práxis* investigativa em seu cotidiano. Para tanto, há que romper com práticas arcaicas, estruturadas sob a forma de práticas bancárias e assumir práticas mais críticas, mais investigativas e mais criativas. Esta pesquisa partiu da seguinte questão: como a Pedagogia, ciência da educação, inserida no cenário da educação superior, pública, pode contribuir com os projetos e ações institucionais de desenvolvimento de docentes, chamados Programas de Pedagogia Universitária? O objetivo geral foca na compreensão das bases teóricas da Pedagogia e seus fundamentos para os programas institucionais de desenvolvimento de docentes no ensino superior. Considera que a suposta dicotomia entre os campos da Pedagogia Universitária e da Pedagogia na universidade não se resume a uma oposição, mas se estende à compreensão de que ambas as concepções se complementam em colaboração. Enquanto a Pedagogia Universitária se dedica especificamente à formação pedagógica dos docentes do ensino superior, a Pedagogia na universidade abrange um escopo mais amplo, envolvendo a prática pedagógica de orientações e princípios epistemológicos da Pedagogia Crítica. De cunho qualitativo e postura crítico-dialética, a metodologia explora a análise documental dos Programas de três universidades federais brasileiras selecionadas (Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal da Bahia/Instituto Multidisciplinar em Saúde/IMS/CAT/UFBA e Universidade Federal de Santa Maria), valendo-se da técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977), ao compor a principal categoria, “Pedagogia na universidade”, como objeto de análise, culminando em três dimensões específicas, a saber: institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária; implementação das práticas pedagógicas; e avaliação dos resultados obtidos. Os dados indicaram que a Pedagogia, como ciência da educação, ao ser inserida criticamente na educação superior pública, contribui significativamente para a qualificação docente por meio dos Programas de Pedagogia Universitária. Esses programas, embasados na Pedagogia Crítica, promovem práticas pedagógicas mais reflexivas e inovadoras, desafiando abordagens tradicionais. A análise mostrou que a institucionalização, implementação e avaliação desses programas nas universidades estudadas fortalecem a formação docente emancipatória e elevam a qualidade do ensino superior público no Brasil. Conclui que a interação entre Pedagogia Universitária e Pedagogia na universidade é complementar e essencial para o avanço da educação superior pública.

Palavras-chave: Pedagogia crítica; didática; educação superior; formação docente; Programas de Pedagogia Universitária; Pedagogia na universidade.

QUEIROS, Gean Breda. **Pedagogy at university:** contributions to the training processes of higher education teachers. Advisor: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. 2024. 420p. Thesis (Doctor of Education), *Stricto Sensu* Post-Graduate Program in Education, Catholic University of Santos (UNISANTOS), Santos, SP, 2024.

ABSTRACT

This thesis is grounded in the perspective that teaching practice in public universities can be enriched by incorporating Critical Pedagogy as an epistemological foundation, an academic stance, and an investigative praxis in everyday activities. To achieve this, it is necessary to break away from archaic practices, structured as "banking" methods, and embrace more critical, investigative, and creative approaches. The research question guiding this study is: how can Pedagogy, as an educational science, when integrated into the context of public higher education, contribute to institutional projects and initiatives for faculty development, known as University Pedagogy Programs? The general objective focuses on understanding the theoretical foundations of Pedagogy and their contribution to institutional programs for faculty development in higher education. The thesis contends that the perceived dichotomy between University Pedagogy and Pedagogy within the university does not merely represent opposition, but rather, these two conceptions complement each other. While University Pedagogy is specifically concerned with the pedagogical development of higher education teachers, Pedagogy within the university encompasses a broader scope, involving pedagogical practice based on the orientations and epistemological principles of Critical Pedagogy. Employing a qualitative approach with a critical-dialectical stance, the methodology explores document analysis of the programs from three selected Brazilian federal universities (Federal University of Alagoas; Federal University of Bahia/Multidisciplinary Health Institute/IMS/CAT/UFBA; and Federal University of Santa Maria). The analysis uses Bardin's (1977) content analysis technique, focusing on the main category of "Pedagogy within the university" as the object of analysis, resulting in three specific dimensions: the institutionalization of University Pedagogy Programs; the implementation of pedagogical practices; and the evaluation of outcomes. The data indicate that Pedagogy, as an educational science, when critically integrated into public higher education, significantly contributes to faculty qualification through University Pedagogy Programs. These programs, grounded in Critical Pedagogy, promote more reflective and innovative pedagogical practices, challenging traditional approaches. The analysis revealed that the institutionalization, implementation, and evaluation of these programs in the studied universities strengthen emancipatory faculty development and enhance the quality of public higher education in Brazil. The thesis concludes that the interaction between University Pedagogy and Pedagogy within the university is complementary and essential for advancing public higher education.

Keywords: Critical Pedagogy; didactics; higher education; faculty development; University Pedagogy Programs; Pedagogy in the university.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP/PBL — Aprendizagem Baseada em Problemas e Teoria da Problemática

AC — Análise de Conteúdo

AIDU — Associação Ibero-Americana de Didática Universitária

AIPU — *Association Internationale de Pédagogie Universitaire*

ATD — Análise Textual Discursiva

AVA — Ambiente Virtual

BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAP — Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT — Campus Anísio Teixeira

CBPU — Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária

CCJ — Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

CCMN — Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza

CCS — Centro de Ciências da Saúde

CEBTT — Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica

CEPE — Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CFB — Constituição Federal do Brasil

CFD — Coordenação de Formação Docente

CICLUS — Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores

CIDU — Congresso Internacional de Docência Universitária

CIED — Coordenadoria Institucional de Educação a Distância

CINDA — Centro Interuniversitário de Desenvolvimento

CLA — Centro de Ciências e Artes

CNPQ — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COCEPE — Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão

COGEP — Conselho de Graduação e Educação Profissional

CONSEPE — Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUN — Conselho Universitário

COORTI — Coordenadoria de Tecnologia da Informação

CPA — Comissão Permanente de Avaliação Institucional

CPPD — Comissão Permanente de Pessoal Docente

CT — Centro de Tecnologia

CUN — Conselho Universitário

DDP — Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico

DIFDO — Divisão de Formação Docente

DIP — Diretoria de Programas Especiais

DMCE — Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória

EaD — Educação/Ensino a Distância

ENTREDOCENTES — Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro

EQ — Estado da Questão

ESFOR — Escola de Formação à Docência no Ensino Superior

FE/CFCH — Faculdade de Educação/Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Forped — Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência

FORPED — Programa de Formação Pedagógica do Docente

GCUB — Grupo de Cooperação Internacional das Universidades Brasileiras

GDR — Grupo Docência em Reflexão

GEDU — Grupo de Estudos em Docência Universitária

GEPPU — Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária

Giz — Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino

GP — Grupo de Pesquisa

GTs — Grupos de Trabalhos

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES — Instituição de Ensino Superior

IFES — Instituto Federal de Ensino

IMS — Instituto Multidisciplinar em Saúde

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTV-USP — Método de Transmissão de Sinais Televisivos Através de Redes IP

LABDOCÊNCIAS — Laboratório de Formação em Docências do Ensino Superior

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTI — Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações

MEA — Modelo de Estratégia Argumentativa

MEC — Ministério da Educação

METAA — Metodologias Ativas e Avaliação da Aprendizagem

NAD — Núcleo de Apoio ao Docente

NAPE — Núcleo de Apoio Pedagógico

OEA — Organização dos Estados Americanos

(PD)^{2c} — Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Continuada

(PD)²ⁱ — Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial

PAAPI — Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante

PADES — Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior

PADS — Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior

PAE — Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PDs — Programas que se Aproximam de Didática

PDES — Programas que se Aproximam de Docência no Ensino Superior

PDI — Plano de Desenvolvimento Institucional

PDP — Plano de Desenvolvimento de Pessoas

PDPD — Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UTFPR

PET — Programa de Educação Tutorial

PFC — Programa de Formação Continuada de Professores

PFPC — Programa de Formação Pedagógica Continuada para o Corpo Docente

PFPeD — Programa de Formação Pedagógica

PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPCs — Projetos Pedagógicos dos Cursos

PPGE — Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEDU — Programa de Pós-Graduação em Educação

PPU — Programa de Pedagogia Universitária

PR-4 — Pró-Reitoria de Pessoal

PRE — Pró-Reitoria de Ensino

PREDE — Programa de Desenvolvimento Educacional

PROAF/COORDCAP — Pró-Reitoria de Administração e Finanças/Coordenação de Convênios e Captação de Recursos

PRODOC — Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente

PRODUS — Programa de Inovação em Docência Universitária dos Cursos da Área da Saúde

PROEC/NEAD — Pró-Reitoria de Extensão e Cultura/Núcleo de Educação a Distância

PROEG — Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROEN — Pró-Reitoria de Ensino

PROEX — Pró-Reitoria de Extensão

PROFACE — Programa de Formação Acadêmica e Contextualização do Ensino Superior

PROFOCAP — Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica

PROFOR — Programa de Formação Continuada/Programa de Formação Continuada em Docência/Programa de Formação Continuada para Professores/Programa de Formação Docente Continuada

PROGEN — Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino

PROGEP — Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas/Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho

PROGESP — Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROGRAD — Pró-Reitoria de Graduação

PROIAC — Programa de Inovação e Assessoria Curricular

PROLAC — Programa de Formação de Professores do Ensino Superior

PROPEP — Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROPESP — Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROPLAN — Pró-Reitoria de Planejamento

PRORH — Pró-Reitoria de Recursos Humanos

PROSUC — Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior

PRPGP — Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

PU — Pedagogia Universitária

PUC-PR — Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-RS — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RePPed — Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia

SciELO — Scientific Electronic Library On-line

SEO — Linguagem Otimizada para Motores de Busca

SUS — Sistema Único de Saúde

TCC — Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC — Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UDUAL — União das Universidades da América-Latina e do Caribe

UEFS — Universidade Estadual de Feira de Santana

UEPG — Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFAC — Universidade Federal do Acre
UFAL — Universidade Federal de Alagoas
UFAM — Universidade Federal do Amazonas
UFBA — Universidade Federal da Bahia
UFES — Universidade Federal do Espírito Santo
UFF — Universidade Federal Fluminense
UFG — Universidade Federal de Goiás
UFGD — Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT — Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP — Universidade Federal de Ouro Preto
UFPEL — Universidade Federal de Pelotas
UFPI — Universidade Federal do Piauí
UFPR — Universidade Federal do Paraná
UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ — Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN — Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS — Universidade Federal do Sergipe
UFSC — Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar — Universidade Federal de São Carlos
UFSJ — Universidade Federal de São João Del-Rei
UFSM — Universidade Federal de Santa Maria
UFT — Universidade Federal do Tocantins
UFTM — Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU — Universidade Federal de Uberlândia
UFV — Universidade Federal de Viçosa
UFVJM — Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB — Universidade de Brasília
UNEB — Universidade do Estado da Bahia
UNESA — Universidade Estácio de Sá
UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP — Universidade Estadual Paulista

UNIARP-SC — Universidade Alto Vale do Rio do Peixe Santa Catarina

UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas

UNICENTRO — Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIFAL — Universidade Federal de Alfenas

UNIFAP — Universidade Federal do Amapá

UNILASALLE-CANOAS-RS — Universidade La Salle

UNIPAMPA — Universidade Federal do Pampa

UNISANTOS — Universidade Católica de Santos

UPF-RS — Universidade Passo Fundo Rio Grande do Sul

URI-RS — Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USP — Universidade de São Paulo

UTFPR — Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 —	Informações das dissertações e teses em educação acessadas.....	35
Quadro 2 —	Pesquisas relacionadas diretamente com a Pedagogia Universitária.....	61
Quadro 3 —	Pesquisas não relacionadas diretamente com a Pedagogia Universitária.....	68
Quadro 4 —	Artigos divulgados no <i>SciELO</i> e <i>Google Acadêmico</i> . Descritor: “Pedagogia Universitária”.....	72
Quadro 5 —	Trabalhos publicados nos ANAIS do I, II, III e IV CBPU que se assemelham de modo geral ao objeto de estudo desta pesquisa.....	84
Quadro 6 —	Classificação dos trabalhos sobre Pedagogia Universitária distribuídos por temas principais.....	90
Quadro 7 —	Abordagens convergentes e divergentes entre os trabalhos publicados nos ANAIS do CBPU.....	91
Quadro 8 —	Concepções de Pedagogia Universitária/na universidade nas produções acadêmicas.....	151
Quadro 9 —	Dicotomia entre os termos Pedagogia Universitária/na universidade.....	158
Quadro 10 —	Instituições e seus Programas de Pedagogia Universitária (PPU).....	161
Quadro 11 —	Classificação dos Programas de Pedagogia Universitária conforme análise e compreensão dos conteúdos.....	194
Quadro 12 —	Programas de Pedagogia Universitária instituídos como políticas de gestão.....	216
Quadro 13 —	Caracterização das IES públicas selecionadas.....	222
Quadro 14 —	Unidade de contexto: categoria e dimensões.....	230
Quadro 15 —	Intenções dos Programas de Pedagogia Universitária Institucionalizados.....	241
Quadro 16 —	Objetivos dos Programas de Pedagogia Universitária selecionados.....	242
Quadro 17 —	Configuração do alinhamento dos Programas com os PDIs, gestão e sistemas de manutenção.....	252
Quadro 18 —	Elementos e estratégias para a implementação das práticas pedagógicas nos Programas de Pedagogia Universitária selecionados.....	260
Quadro 19 —	Formas de avaliação dos Programas de Pedagogia Universitária selecionados.....	278

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 —	Frequência das palavras inseridas nas concepções teóricas sobre Pedagogia Universitária/na universidade.....	157
Figura 2 —	Distribuição dos PPU's nas IES da Região Norte.....	165
Figura 3 —	Distribuição dos PPU's nas IES da Região Nordeste.....	170
Figura 4 —	Distribuição dos PPU's nas IES da Região Centro-Oeste.....	176
Figura 5 —	Distribuição dos PPU's nas IES da Região Sudeste.....	178
Figura 6 —	Distribuição dos PPU's nas IES da Região Sul.....	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
Definição do tema a partir de minha trajetória.....	22
Da problematização ao problema da pesquisa.....	25
Da justificativa aos objetivos da pesquisa.....	28
CAPÍTULO 1	
RELAÇÃO PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E DOCÊNCIA: O ESTADO DA QUESTÃO.....	32
1.1 Em teses e dissertações: levantamento, sistematização, análise e síntese.....	34
1.2 Em artigos de periódicos: levantamento, sistematização, análise e síntese.....	70
1.3 Em ANAIS do I, II, III e IV Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária: levantamento, sistematização, análise e síntese.....	82
CAPÍTULO 2	
BASES TEÓRICAS SOBRE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE.....	95
2.1 Educação, Pedagogia e Didática: entrelaçando conceitos, finalidades e contextos.....	97
2.1.1 A educação como formação humana.....	97
2.1.2 A Pedagogia como ciência que estuda a educação.....	107
2.1.3 A Didática como área da Pedagogia que estuda os processos pedagógico-didáticos de ensino-aprendizagem.....	117
2.2 Da Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória à Pedagogia na universidade: limites e avanços à docência na educação superior.....	124
2.2.1 A formação pedagógica de professores para a docência na educação superior: por que e para quê?.....	130
CAPÍTULO 3	
PERCURSOS REFLEXIVOS E METODOLÓGICOS.....	134
CAPÍTULO 4	
DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA.....	143
4.1 Revisão teórica: movimento histórico da Pedagogia Universitária no Brasil e na América Latina.....	143

4.2 Pedagogia na universidade: conceitos e contribuições aos processos de formação do professor da educação superior.....	148
4.2.1 Pedagogia Universitária ou Pedagogia na universidade? O que dizem os autores.....	149
4.2.2 Programas/Ações Institucionais de Pedagogia Universitária em IESs públicas: levantamento, sistematização, apresentação e análise.....	160
4.2.3 Pedagogia na universidade: avanços e possibilidades para a melhoria da formação e da práxis docente.....	290
CONCLUSÃO.....	307
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	328
REFERÊNCIAS	338
APÊNDICE.....	379
APÊNDICE A — GUIA PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO COMO PARTE DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONALIZADA...	380
ANEXO.....	388
ANEXO A — RESOLUÇÃO Nº. 07/2014-CONSUNI/UFAL.....	389
ANEXO B — PORTARIA N.º 37/2020-UFBA/IMS/CAT.....	393
ANEXO C — RESOLUÇÃO UFSM Nº 070 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2021-POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	408

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre a afirmação do filósofo Immanuel Kant (1724-1804) em seu livro “Sobre a Pedagogia”, quando afirma que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (Kant, 1999, p. 15), compreendo¹ logo a existência e resistência da Pedagogia presente na humanidade desde o seu surgimento na Grécia antiga, o seu desenvolvimento ao longo da história e seu *status* atual neste século XXI. Especificamente nas universidades brasileiras, a Pedagogia, como ciência, vem sendo discutida e levada à compreensão da sua natureza como elemento transformador das práticas e saberes pedagógicos atinentes a toda estrutura acadêmica, dentre elas, o trabalho docente.

Nas últimas décadas, tem sido denunciada a necessidade e importância da formação do professor da educação superior, em lugar da “preparação” conforme o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996). Tal situação vem sendo anunciada pela expressão “Pedagogia Universitária” (PU), destacando como o seu campo epistemológico vem sendo constituído.

Diante da crescente compreensão do papel central da universidade na promoção do conhecimento e na formação crítica de cidadãos para a sociedade, a partir da década de 1930 até os primeiros vinte anos do século XXI, minha investigação tem se concentrado no papel da ciência e do conhecimento na

¹ Assumo a escrita desta pesquisa em primeira pessoa do singular, mesmo com a presença de uma orientadora (na verdade três, durante o processo de estudo e pesquisa deste doutoramento, 2021-2024). Vi, nesta opção, a possibilidade de enriquecer a narrativa e a reflexão do trabalho, permitindo expressar minhas experiências, reflexões e descobertas de forma mais pessoal e direta, o que pode facilitar a conexão com o leitor e transmitir a profundidade do meu envolvimento com esta pesquisa. Além disso, a primeira pessoa é uma forma de reconhecer minha autoria e a responsabilidade sobre as ideias apresentadas. Ao utilizar “eu”, mostro que estou ciente de meu papel no processo de pesquisa e que as interpretações e análises por mim tecidas são frutos de um trabalho individual, mesmo orientado. Observo que essa perspectiva é especialmente valiosa em áreas como a educação, nas quais a subjetividade e a experiência pessoal são relevantes para a compreensão do fenômeno estudado. A orientação de uma professora, ou professoras, não diminuiu a validade da escrita em primeira pessoa; pelo contrário, ela complementou de forma única a minha reflexão, permitindo que eu dialogasse com as orientações recebidas e as integrassem em minha própria visão crítica. Como afirma Pimenta (2021), a reflexão crítica e a autonomia na formação docente são essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize a individualidade e a experiência do educador. Portanto, justifico a escolha da primeira pessoa na escrita desta tese com postura crítico-dialética (abordada em capítulo específico na Metodologia de Pesquisa), como um caminho que enriqueceu a pesquisa, permitindo uma expressão mais autêntica e reflexiva, sem desmerecer a(s) orientação(ões) recebida(s). Essa perspectiva contribuiu para uma compreensão mais profunda do trabalho e para a construção de um conhecimento que é tanto coletivo quanto individual.

sociedade contemporânea e sua relevância frente aos desafios atuais. Estes desafios incluem a expansão de notícias falsas, a disseminação de conceitos pseudocientíficos e a transformação digital das instituições educacionais.

Em meio a esse cenário dinâmico, emerge a necessidade de entender e aprimorar o processo de formação de professores na educação superior, que se configura como um paradigma em evolução, ainda em busca de superar a compreensão dos fenômenos relacionados com o ambiente educacional.

Perante esse fato, a investigação nesta tese se efetivou a partir da análise criteriosa da produção de livros e artigos de autores que são referências na área da educação brasileira, especificamente a superior, como também de teses, dissertações e trabalhos publicados em ANAIS sobre Pedagogia Universitária e as propostas dos Projetos Institucionais de Desenvolvimento Profissional de Docentes, chamados de Programas de Pedagogia Universitária (PPU).

Para esse percurso, apresento, nesta tese, a Pedagogia como ciência que tem a educação como objeto de estudo. Parte de suas manifestações concretas e a elas se volta para transformar as práticas (*práxis*) contrárias à emancipação humana, traz subsídios para análises críticas da docência e da Didática na educação superior, ampliando com os saberes pedagógicos e didáticos, os saberes dos professores, quase sempre reduzidos, por força da tradição e da legislação, aos conteúdos de ensino e aos modos de ensiná-los (Pimenta², 2022; Aroeira³, 2023).

Assim, a Pedagogia no contexto da universidade é constituída por temas interligados que envolvem e determinam a docência e a Didática. Algumas características que constituem o seu campo de atuação, são: a) as finalidades da graduação e do ensino na formação dos estudantes de graduação e sua expressão no Projeto Político-Pedagógico Curricular dos cursos e de suas disciplinas: seus conteúdos, objetivos, atividades de ensino, pesquisa e extensão; b) o contexto acadêmico nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão; c) o contexto

² PIMENTA, Selma Garrido. **Concepção de Pedagogia como ciência da educação e sua aplicação na educação superior: diálogos, reflexões e exposições nas reuniões do Grupo de Pesquisa sobre Pedagogia Universitária da Universidade Católica de Santos.** Santos/SP: UNISANTOS, 2022.

³ AROEIRA, Kalline Pereira. **A Pedagogia e a Didática como bases para a constituição de processos formativos na universidade.** Relatório Final de Pós-Doutorado. Aprovado em 30 nov. 2023. Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, 122 p. São Paulo: USP, 2023. (Relatório em fase de submissão a periódicos).

estudantil, características dos estudantes, a cultura acadêmica em que o currículo se situa; d) as relações professor – conhecimentos – estudantes; e) a organização pedagógico-didática dos cursos e a docência; f) o contexto docente: quem são os professores? Como eles chegam à universidade? Como se configuram suas carreiras docentes? Quais suas condições de trabalho?; g) o contexto institucional da universidade, suas intenções e práticas, considerando o cenário econômico, social e político em que está inserida (Pimenta, 2022; Aroeira, 2023).

Por essas características, defendo a tese de que a Pedagogia possui base epistemológica consistente e que também reverbera nos espaços da educação superior promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse bojo, sustento que a formação pedagógico-didática de professores é condição ímpar para o avanço pessoal e profissional da docência na educação superior. Por isso o trabalho realizado me fez compreender e considerar a distinção entre dois conceitos: a Pedagogia Universitária (que tem sido bastante utilizado na academia), e a Pedagogia na universidade (que congrega um campo maior).

Posso afirmar que a distinção entre Pedagogia Universitária e Pedagogia na universidade reflete diferentes âmbitos de atuação pedagógica no contexto da educação superior. A Pedagogia Universitária, frequentemente discutida na academia, concentra-se na formação pedagógica dos docentes, visando a aprimorar a prática de ensino e a qualidade da educação oferecida. Por outro lado, a Pedagogia na universidade abrange um escopo mais amplo, englobando não apenas a formação docente, mas também a transformação das práticas pedagógicas e institucionais em toda a universidade (esta última se fundamenta em princípios epistemológicos mais abrangentes, como os da Pedagogia Crítica).

A partir dos estudos da Pedagogia como ciência da educação que busca a formação humana em sua totalidade, a Pedagogia na universidade traz, em seu cerne, a discussão dos saberes pedagógicos indissociáveis ao universo da educação superior, em uma perspectiva inovadora ao campo de estudos sobre a sua natureza e as relações estabelecidas com as demais ciências, em uma abordagem sistêmica (teórica, crítica, reflexiva, prática e emancipada).

Ao mesmo tempo em que busca, nas ações político-institucionais, suporte para sua propagação efetiva, ritmiza os processos constituintes de formação contínua para o corpo docente desse nível de ensino pelo estabelecimento de Programas de Pedagogia Universitária.

Nessa direção, a Pedagogia a qual defendo é a Crítica, que, ao ser incorporada no cotidiano universitário, enriquece a prática educativa e fomenta um ambiente acadêmico comprometido com a transformação social e com a construção de uma educação superior que seja, ao mesmo tempo, inclusiva, democrática e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Compreendo que, em um contexto de grandes transformações na educação superior, a Pedagogia na universidade constitui uma resposta a grandes desafios que as instituições e seus professores têm hoje pela frente. Entendo também, com Ramos do Ó (2021), que, de modo geral, os desafios encontrados são: afluxo em grande número de estudantes à graduação e pós-graduação, provenientes de trajetórias escolares muito diversificadas; crescente demanda pela integração de novas tecnologias e da circulação dos alunos em vários ambientes de aprendizagem; trânsito e velocidade com que os saberes se cruzam e se consolidam.

Entretanto, para que eu chegasse a essas compreensões, foram necessários alguns anos de estudos/aprendizagens, pesquisas e muitas indagações sobre o ser e saber ser professor na educação superior, questões essas que trago em minha experiência formativa até os dias de hoje.

Definição do tema a partir de minha trajetória

Ao relembrar minhas memórias, destaco que a transição de administrador de empresas para professor ocorreu durante minha carreira como gestor hospitalar. Essa mudança se tornou evidente quando me deparei “sem rumo”, sem entender meu papel como sujeito de transformação na formação profissional dos meus alunos, devido à falta de formação pedagógica.

De forma isolada, busquei a formação por meio de leituras entre livros e artigos na área da educação. Após alguns anos, realizei cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia, que me fizeram entender o fazer docente e sua implicação no processo de formação humana (intelectual e profissional). Em 2018, cursei o mestrado profissional em educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

No mestrado, pesquisei como se concebe o processo de formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior. Junto com minha orientadora, Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira, investigamos práticas pedagógicas,

didática no ensino superior e necessidades formativas. Entendemos que esse “desenho inicial” fazia e faz parte de um campo maior, a Pedagogia Universitária, um conceito que se tornou evidente e pertinente para mim.

Foi a partir dessa compreensão inicial que me aproximei da Universidade Católica de Santos/SP, que possui grupos de pesquisas focados no processo da Formação de Professores, incluindo estudos sobre a Pedagogia crítica e a Pedagogia Universitária. Em 2019, cursei a disciplina Docência e Didática no Ensino Superior como aluno especial do mestrado dessa instituição, conduzida pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, além de participar dos grupos de pesquisas.

Entre os anos de 2019 e 2021, estive presente em diversos eventos acadêmicos nacionais e internacionais e explorei materiais, como livros, *e-books*, artigos e vídeos. Dentre as obras relevantes sobre o tema, destaco a de Melo (2018), intitulada “Pedagogia Universitária”, na qual a autora levanta uma questão provocativa: “falta Pedagogia na universidade”. Essa questão me inspirou a aprofundar a problemática e investigar as bases que sustentam a Pedagogia no contexto universitário.

Ao refletir sobre essa “falta”, ainda em 2019, deparei-me com duas citações que denominei de “bases matriz-reflexivas”. Essas citações, provenientes do livro “Docência no Ensino Superior”⁴, de Pimenta e Anastasiou (2002), e do “Relatório de Gestão”⁵, de Pimenta (2009), inspiraram a modelagem de um panorama estratégico de pesquisa que venho desenvolvendo.

Nesse contexto, observo que a educação superior no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996, estabelece finalidades e abrangência de cursos e programas para as Instituições de Ensino Superior (IES). As diferenças entre universidade e faculdade são significativas. As universidades abrangem ensino, pesquisa e extensão, enquanto as faculdades, em sua maioria de caráter privatista, focam apenas o ensino.

⁴ “O avançar no **processo da docência** e do **desenvolvimento profissional**, mediante a **preparação pedagógica**, não se dará em separado de **processos de desenvolvimento pessoal e institucional**: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 259, grifos meus).

⁵ Destacada do Relatório de Gestão, em especial, no capítulo sobre a Política de Valorização e de Formação dos Docentes da Universidade de São Paulo, a autora indaga, “como e em quais circunstâncias **os processos de formação** relativos ao **‘ser professor’** e ao **‘saber ser professor’** no interior da universidade podem ser desenvolvidos e potencializados?” (Pimenta, 2009, p. 187, grifos meus).

Entretanto, é importante reconhecer que, mesmo diante das disparidades entre as instituições de ensino superior, as faculdades isoladas desempenham um papel fundamental na democratização do acesso à educação. Essas instituições frequentemente atendem a comunidades específicas, oferecendo oportunidades educacionais em que as universidades públicas não estão presentes, contribuindo significativamente para a diversificação e ampliação do panorama educacional no país.

Desde o início do ano de 2021, minha jornada acadêmica tomou um novo rumo ao ser selecionado como aluno do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos-SP, além de ser contemplado com uma bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), após passar por processo de seleção de bolsistas também. Essa oportunidade não apenas marcou o início de uma fase intensiva de estudos e pesquisas, mas também representou um compromisso renovado com o avanço do conhecimento na área a que dedico os meus estudos (Pedagogia na universidade).

Nas aulas de doutorado, compreendi que as disciplinas obrigatórias e eletivas cursadas, como Seminários Avançados em Educação e Formação, Pedagogias Emancipatórias: questões contemporâneas; e Temas sobre Didática e Docência no Ensino Superior, contribuíram de modo crucial para esclarecer o meu objeto de estudo, pois, em suas bases, encontrei elementos fundantes sobre a epistemologia da Ciência da Educação apontando critérios que validam a sua cientificidade.

Durante o desenvolvimento dos projetos iniciais desta tese até as primeiras composições e ensaios, fui orientado pela Professora Dra. Selma Garrido Pimenta, porém tivemos a sua interrupção em junho de 2022, devido ao seu desligamento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da universidade.

Em agosto de 2022, dei continuidade à orientação com a Professora Dra. Maria Isabel de Almeida (Bel), que também possui uma trajetória de pesquisa assídua com temas pertinentes ao universo da educação superior, principalmente quanto às políticas educacionais, e sempre fez parte, como uma das autoras de minhas pesquisas, sobre Formação de Professores, Didática e Docência no Ensino Superior. Em 2021, a Professora Bel esteve à frente de uma disciplina obrigatória (Epistemologia da Pesquisa em Educação) do Programa de Doutorado da qual fui aluno, como também conhecia a propositura desta pesquisa.

Em dezembro de 2023, por questões pessoais, a Professora Bel precisou se desligar do Programa, sendo necessário estabelecer uma nova parceria para a conclusão desta pesquisa; agora com a Professora Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, que também ministrou, juntamente com Bel, a mesma disciplina obrigatória da linha 1 (Políticas e Práticas de Formação de Professores), portanto conhecia a proposta deste trabalho. Destaco a vasta experiência da Professora Maria Amélia como pesquisadora, no campo dos estudos da Pedagogia como Ciência da Educação, Pedagogia Crítica, entre outros temas pertinentes da área.

Nessa trajetória, fui enaltecido, pois pude conviver e dialogar nas aulas, grupos de pesquisas e orientações com Professoras/Pesquisadoras de extrema relevância acadêmica no cenário brasileiro e internacional, com numerosas publicações científicas, entre artigos e livros, sobre temas ligados à educação, além de conferencistas excepcionais de tamanha postura, envergadura e representatividade. Como a educação é um processo construído e constituído na relação humana, feita por, com e entre humanos, digo que o meu caminho pessoal-acadêmico-profissional foi permeado de intensas relações com esse trio, e esta tese carrega marcas, afetos e considerações em cada página.

Da problematização ao problema da pesquisa

No caminho da pesquisa acadêmica, a transição de uma problematização inicial para a definição clara e precisa do problema de pesquisa desempenha um papel fundamental na orientação e no sucesso do estudo. Esse processo envolve uma cuidadosa análise das lacunas, desafios e questões emergentes no campo do objeto que é submetido ao estudo conduzindo o pesquisador a delinear um problema específico que será investigado de forma sistemática e rigorosa.

Nesse contexto, especificamente no campo de estudo da Pedagogia na universidade, a transição da problematização para o problema da pesquisa não apenas estabelece as bases para a investigação, mas também define o escopo, os objetivos e as potenciais contribuições do estudo para o avanço do conhecimento pedagógico. Assim, ao trazer minhas reflexões sobre as possibilidades de pesquisar a temática (Pedagogia na universidade), apresento e justifico o seu objeto de estudo e, conseqüentemente, explico por que ele precisa ser pesquisado. Conforme afirma

Severino (2007, p. 130), “[...] trata-se, portanto, de delimitar, circunscrever o tema-problema”.

Partindo desse pressuposto, as questões que envolvem a Pedagogia, a Didática e a Docência na educação superior, permeadas pela ausência de legislação específica para a formação de professores nesse nível de ensino no Brasil, são frutos de constantes estudos e pesquisas na área educacional iniciados a partir da década de 1950, com a fundação da CAPES⁶, até os dias atuais. A produção acadêmico-científica conta com uma vasta bibliografia entre teses, dissertações, artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, livros, entre outras fontes e formas de divulgações que vêm denunciando tanto a ausência como a preocupação com o processo de formação de professores universitários e anunciando propostas e projetos efetivos que possibilitem a formação pedagógico-didática desses profissionais em desenvolvimento ao longo da vida.

Seguindo esse atual movimento acadêmico e buscando aprender com ele, o interesse por esta pesquisa surge da necessidade de ampliar a compreensão sobre o processo de formação pedagógica dos professores universitários, ao analisar as bases teóricas da Pedagogia na universidade que fundamentam o seu desenvolvimento profissional, por meio dos programas de formação docente implantados pelas universidades denominados de “Pedagogia Universitária”.

Nessa direção, tomando a Pedagogia na universidade como objeto de estudo, reflito e questiono como e em quais circunstâncias e estruturas, as discussões/diálogos e os resultados das produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos nacionais) sobre a temática têm contribuído para solidificar sua base teórica nos espaços da educação superior brasileira? Esses resultados avançam nos diálogos sobre a Pedagogia na universidade? Há outros caminhos? Há esforço individual e/ou coletivo, por parte dos pesquisadores da área, em construir e/ou sistematizar contribuições da ciência pedagógica à atividade docente que se realiza na universidade?

Ainda questiono: será que a formação continuada de professores da educação superior, inserindo os saberes da docência, as práticas pedagógicas, a Didática, o conteúdo ministrado com a finalidade da disciplina do curso, o currículo,

⁶ “Nos anos cinquenta, com a fundação da CAPES, articularam-se as primeiras políticas nacionais preocupadas com a qualificação do docente de ensino superior, que foram posteriormente reforçadas, na década de sessenta, com o advento dos Cursos de Pós-Graduação *stricto e lato sensu*” (Morosini, 2003, p. 26).

a avaliação, entre outros temas nessa área, configuram a Pedagogia na universidade? Há, nas pesquisas desses temas, a presença ou não, e aproximações dos referenciais teóricos que corporificam e complementam os estudos em relação à temática aqui apresentada? Quais movimentos epistêmicos podemos encontrar no cerne desses estudos que poderiam colaborar para a compreensão de suas bases?

Quanto aos Programas de Pedagogia Universitária (PPU) instituídos nas universidades públicas brasileiras e naquelas que realizam algum tipo de formação para o seu corpo docente, mas que não utilizam a nomenclatura de um PPU, que fundamentos podem ser encontrados em suas propostas que caracterizam concepções epistemológicas? Afinal, o que é a Pedagogia na universidade?

É fato que não estou a propor que os professores universitários precisam necessariamente ser pedagogos, mas levanto voz para a necessidade de formação pedagógica em contexto de trabalho para o exercício profissional da docência acadêmica, que é complexa e, para muitos, ainda está aquém de sua natureza formativa inicial (principalmente para os bacharéis).

Compreendendo que o meu trabalho se responsabiliza na defesa de uma educação superior pública, de qualidade e que possui em sua gênese os princípios do ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis, além de buscar elementos que evidenciem processos de formação contínua e/ou de desenvolvimento profissional ao longo da vida para os seus professores, reafirmo a proposta de pesquisar a Pedagogia na universidade. Creio que essa seja uma contribuição e avanço para a construção recente e legitimação do seu campo epistemológico.

Por isso, em frente aos questionamentos e reflexões a priori e pela natureza e desafio de trazer o pensamento à realidade concreta do fato e objeto científico, busquei responder: **como a Pedagogia, ciência da educação, inserida no cenário da educação superior, pública, pode contribuir com os projetos e ações institucionais de desenvolvimento de docentes, chamados Programas de Pedagogia Universitária?**

Em decorrência desse problema, a partir de vários estudos que apontam para a necessidade de estruturar o campo epistemológico da Pedagogia na universidade, juntamente com os resultados apresentados em minha dissertação de mestrado (Queiros, 2020a) sobre a formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior, posso afirmar que os professores da educação superior devem ser “formados” e não apenas “preparados” para o desempenho dessa profissão.

Portanto, investir em projetos que favoreçam a formação pedagógica desses professores é fator determinante para o seu desenvolvimento profissional como sujeitos de transformação nessa área de ensino.

Da justificativa aos objetivos da pesquisa

Ao longo da minha jornada acadêmica como estudante de mestrado e de doutorado em educação, tenho dedicado minha energia e paixão à investigação de questões profundas e pertinentes no campo educacional, especificamente da educação superior. Desde a concepção inicial da minha pesquisa, busquei, incessantemente, compreender as lacunas existentes no conhecimento atual sobre Pedagogia na universidade e identificar áreas de interesse e relevância significativas. Agora, ao delinear os fundamentos que norteiam a minha tese, é crucial estabelecer não apenas a justificativa que embasa esta pesquisa, mas também os objetivos que direcionam meus esforços acadêmicos.

Nessa direção, estudos sobre a **Pedagogia na universidade**⁷ ainda são exíguos no âmbito das produções de teses e dissertações, como também em artigos e livros específicos da área, o que me leva a pesquisar o espaço que ela ocupa e desempenha na universidade, principalmente na formação de professores universitários⁸.

Tenho atestado que a pesquisa sobre Pedagogia na universidade se justifica pela crescente complexidade e demandas da educação superior contemporânea. No contexto atual, as IES enfrentam desafios multifacetados que vão desde a inclusão e diversidade até a inovação pedagógica e tecnológica. Nesse cenário, a formação docente emerge como um aspecto crucial para assegurar os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, funções essenciais das universidades. Entender e aprimorar a Pedagogia na universidade é, portanto, uma necessidade imperativa para responder adequadamente a essas demandas.

Destaco também que a formação de professores para o ensino superior, tradicionalmente centrada no saber disciplinar, muitas vezes negligencia aspectos

⁷ No capítulo dedicado ao Estado da Questão, apresento os resultados dos dados levantados nas pesquisas que realizei utilizando o descritor “Pedagogia na universidade”.

⁸ Entendem-se aqui, na expressão “professores universitários”, todos os docentes que atuam nas IES (faculdades, centros universitários, institutos federais, universidades).

pedagógicos fundamentais⁹. O desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas é vital para que os docentes possam não apenas transpor conhecimento, mas também fomentar o pensamento crítico, a reflexão e a autonomia dos estudantes. Pesquisar a Pedagogia na universidade contribui para preencher essa lacuna formativa, promovendo práticas educativas mais integradas e eficazes.

A investigação da Pedagogia na universidade proporciona uma base teórica e multifacetada que sustenta a *práxis* docente. A produção do conhecimento nessa área permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas ao campo do ensino superior, promovendo uma educação que se alinha aos seus princípios ao longo da vida. Assim, contribui-se para a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea.

Portanto, pesquisar a Pedagogia é fundamental, pois ela é a ciência da educação¹⁰ que estuda os processos de ensino e aprendizagem, bem como as práticas educativas em diferentes contextos. Desse modo, como afirma Pimenta (2023, p. 286), “o objeto da Pedagogia é a educação como processo de formação da condição humana. Sua abordagem teórica busca compreendê-lo em sua concretude e historicidade para evidenciar suas contradições”. Destaco também que a pesquisa em Pedagogia contribui para o desenvolvimento de políticas educacionais mais embasadas em evidências, auxiliando na melhoria de todo o sistema educacional.

Nessa perspectiva, defendo a tese de que a Pedagogia possui base teórica consistente e que reverbera nos espaços da educação superior, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis. Nesse bojo, sustento e reafirmo que a formação pedagógica de professores é condição ímpar para o avanço pessoal e profissional na docência na educação superior e, nessa propositura, a Pedagogia, como ciência da educação, contribui diretamente para essa realidade. Portanto, pesquisar as contribuições da Pedagogia na universidade à formação docente nesse campo é o caminho a ser percorrido por este estudo.

Nesse contexto, ao encontro do problema de pesquisa, situado no cenário da educação superior, bem como dos argumentos declarados ao longo do texto, tenho portanto, como objetivo principal, **compreender como as bases teóricas da**

⁹ Ver a dissertação de Queiros (2020a), com o tema “Formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior”, especificamente o capítulo dedicado à Análise dos dados.

¹⁰ Para compreender a cientificidade da Pedagogia, consultar as obras: a) Pedagogia, ciência da educação? de Selma Garrido Pimenta (1996); e b) Pedagogia como ciência da educação, de Maria Amélia S. Franco (2003).

Pedagogia fundamentam e contribuem para os programas institucionais de desenvolvimento de docentes no ensino superior.

Por sua vez, os objetivos específicos buscam: a) ampliar a concepção de formação pedagógico-didática de professores que atuam na educação superior, compreendendo, para isso, as bases teóricas da Pedagogia; b) contribuir para a sistematização do movimento da Pedagogia na universidade no Brasil; e c) analisar os fundamentos e/ou propostas dos Projetos e/ou Programas de Pedagogia Universitária (PPUs) instituídos nas universidades públicas brasileiras (como políticas de formação), considerando as informações disponíveis nos portais institucionais, a fim de encontrar elementos que caracterizam suas concepções epistemológicas em contribuição à docência. Em decorrência desses objetivos, este trabalho está organizado em quatro capítulos, seguindo uma ordem lógica, em observância à tese que o sustenta.

No primeiro capítulo — ***Relação Pedagogia Universitária e docência: o Estado da Questão*** — apresento os dados levantados resultantes da busca sobre os descritores “Pedagogia Universitária” e “Pedagogia na universidade” em teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados nos ANAIS do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária.

O segundo capítulo — ***Bases teóricas sobre Pedagogia na universidade*** — exponho os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a construção desta pesquisa ao iniciar o movimento de conceituar e contextualizar a Educação, a Pedagogia e a Didática no contexto atual. Ainda neste capítulo, atribuo destaque à Didática e sua ampliação para a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória, ao pensar sobre a docência na educação superior com seus limites e avanços e por que e para que a formação pedagógica de professores nessa área é necessária. Ao final deste capítulo, creio estabelecer uma base sólida de fundamentação teórica que subsidiará a análise e interpretação construídas por meio do *corpus* de investigação levantados na pesquisa documental, contribuindo para a geração de novos conhecimentos e reflexões no campo da Pedagogia na universidade.

No terceiro capítulo — ***Percursos Reflexivos e Metodológicos*** — trabalho o conceito de epistemologia (estudo crítico da ciência) em seu detalhamento prático — ciência como produto e como processo, assumindo a postura da abordagem epistemológica crítico-dialética (Gamboa, 1989, 2007, 2010). Em consequência dessa trama, a natureza da pesquisa é qualitativa, exploratória e com base

documental (sobre PPU), utilizando a técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) para dar conta da totalidade das informações que serão tratadas por categorias.

Tal abordagem metodológica proporciona para esta tese uma análise profunda e contextualizada dos programas investigados, permitindo identificar padrões, tendências e contradições que contribuam para o avanço do conhecimento no campo da Pedagogia na universidade. Além disso, busco compreender as relações entre teoria e prática, entre as concepções pedagógicas e suas manifestações nas políticas e práticas institucionais, oferecendo perspectivas significativas para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

No quarto capítulo — ***Docência na universidade: contribuições da Pedagogia*** — apresento os resultados para a defesa desta tese, ao concentrar elementos históricos, teórico-conceituais na primeira seção denominada “Revisão teórica: movimento da Pedagogia Universitária no Brasil e na América Latina”, que colaboram para a construção do seu campo epistemológico por meio de uma revisão sistematizada da literatura disponível, apontando, na segunda seção, a “Pedagogia na universidade: conceitos e contribuições aos processos de formação do professor da educação superior”, que serão evidenciados por meio da análise dos dados dos Programas de Pedagogia Universitária de IES públicas.

Na **Conclusão** da investigação, apresento expositivamente os resultados a que cheguei aspirando a consolidar a Pedagogia — ciência da educação e sua base teórica — na universidade. Destaco a relevância desses resultados para aprimorar práticas pedagógicas e promover uma formação acadêmica mais sólida, abrangente e coerente.

Nas **Considerações Finais**, aponto caminhos propositivos para que se ampliem os diálogos e as pesquisas sobre a epistemologia da Pedagogia Universitária e da Pedagogia na universidade, visando ao contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação superior, em consonância com as demandas sociais e as transformações do mundo contemporâneo.

CAPÍTULO 1

RELAÇÃO PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E DOCÊNCIA: O ESTADO DA QUESTÃO

O Estado da Questão (EQ) possui uma importância fundamental na pesquisa acadêmica e científica, oferecendo uma visão ampla do conhecimento existente sobre um determinado assunto. Compreendo que essa etapa inicial não apenas situa o problema de pesquisa no contexto correto, como também aponta lacunas no conhecimento e áreas que necessitam de mais investigação. Neste trabalho, faço o exercício de fôlego ao levantar produções que se assemelhem ao meu tema, apresentando uma prospecção teórico-bibliográfica composta por teses e dissertações, artigos publicados em periódicos nacionais e em ANAIS na área da Pedagogia Universitária.

“A finalidade do ‘estado da questão’ é levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7). Para os autores referidos:

[...] o resultado do registro define o objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, ou seja, delimita o problema específico da pesquisa ao configurar o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 9).

É importante mencionar, também, que a flexibilidade na construção do EQ (Lopes; Nóbrega-Therrien; Almeida, 2018) exige alguns atributos necessários para que se inicie a produção do capítulo, entre eles, sensibilidade, criatividade, desenvolvimento da análise crítica, tempo, dedicação, estratégias de organização para os dados, domínio na manipulação das bases de dados e, acima de tudo, entender que o caminho da escrita é específico para cada aluno pesquisador, cada um podendo traçar sua narrativa, conforme considera necessário para desenvolver a escrita.

Nessa direção, adotei e sistematizei a lógica proposta pelos autores, pois compreendi que esse caminho me possibilitou delimitar, caracterizar e trazer contribuição original à minha pesquisa com relação ao objeto específico de investigação. A partir disso, pude traçar possíveis contribuições para o

conhecimento científico na área. Além disso, ao resumir e analisar trabalhos anteriores, o EQ permite que os pesquisadores coloquem suas próprias contribuições dentro do contexto mais amplo da literatura já existente. Com isso, além de confirmar a importância e relevância da pesquisa em questão, também estabelece uma base sólida para a formulação de hipóteses e metodologias. Em um mundo acadêmico cada vez mais interdisciplinar, o panorama atual também facilita a identificação de conexões entre diferentes áreas de estudo e promove o diálogo entre os pesquisadores. Dessa forma, a elaboração detalhada e abrangente do EQ é essencial para o progresso do conhecimento e o desenvolvimento de soluções inovadoras.

Tomado por essa concepção, a localização de teses e dissertações na *internet*, que dialogam com minha proposta, foi um trabalho que demandou busca demasiada complexa, pois exigiu confronto entre as bases pesquisadas: primeira base — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2021), vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI); segunda base — Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Capes, 2021), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), no qual parte dos resultados presentes em uma, estavam também registrados na outra e vice-versa. Já as evidências, informações e/ou publicações dos Programas de Pedagogia Universitária foram pesquisadas nos *sites* das 114 universidades públicas brasileiras. Nos periódicos científicos nacionais, por meio da *Scientific Electronic Library On-line (SciELO, 2021)*, busquei artigos que apresentassem além da descrição de contribuições à docência e experiências de programas institucionais, análises que trouxessem contribuições teóricas ao campo da Pedagogia na universidade. Na mesma direção, consultei, nos ANAIS do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária (CBPU), trabalhos que se debruçavam sobre o tema desta pesquisa.

As expressões “**Pedagogia Universitária**” e “**Pedagogia na universidade**” foram utilizadas como descritores na busca de dissertações e teses que se aproximam da compreensão que adoto. Para definir o período a ser pesquisado, tomei como referência o registro da primeira tese sobre Pedagogia Universitária defendida no país, em 1987, e o mais recente, em 2024.

Destaco que, na base de dados da BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao utilizar a expressão “**Pedagogia na universidade**” no campo “Assunto”, observei a prevalência de trabalhos que discutem o **Curso** de

Pedagogia na Universidade, mas não a **Pedagogia** (ciência da Educação) na universidade, chamando a minha atenção a ausência de produções que a anunciam. Por consequência, fiz a busca com a expressão “**Pedagogia Universitária**”, encontrando trabalhos que se aproximam do meu objeto de estudo.

Diante da necessidade de aprofundar a compreensão das bases epistemológicas para a Pedagogia na universidade e para além de um inventário descritivo da produção acadêmica sobre o tema, apresento, na sequência, as sínteses das teses e dissertações eleitas, permitindo um panorama mais amplo de seus resultados. Em seguida, os artigos (*Scielo*) e os trabalhos publicados nos ANAIS sobre Pedagogia Universitária.

Destaco que a elaboração do EQ propiciou a reflexão a respeito do que foi pesquisado e dos aspectos que foram priorizados pelos trabalhos encontrados com relação ao tema desta tese. Nessa direção, é possível relacionar os resultados com a minha intenção de investigação, detectando pontos convergentes e divergentes, identificando diferentes perspectivas teóricas sobre o tema e as contribuições que meu estudo poderá trazer para a área do conhecimento. A seguir, demonstro o trabalho que realizei com os resultados¹¹.

1.1 Em teses e dissertações: levantamento, sistematização, análise e síntese

A busca por dissertações de mestrado e teses de doutorado em educação foi realizada na base de dados da BDTD e no Banco de Teses da Capes. No total, encontrei 148 registros (78 dissertações e 70 teses) publicados entre os anos de 1987 e 2024, com a expressão “Pedagogia Universitária”. No entanto, ao fazer uma leitura sobre cada registro nos Sumários e nos Resumos descritos na composição de cada produção, todos eles (148) não apresentaram o objeto de estudo específico **Pedagogia na universidade** como *corpus* definido para a pesquisa, conforme proponho. Observei que 86% dessas produções, ou seja, 128 obras apenas citavam a expressão Pedagogia Universitária (inserção do tema) para a composição do contexto institucional e objetivos das suas pesquisas no cenário da educação

¹¹ Todos os resultados da pesquisa referentes às produções de teses, dissertações e artigos sobre Pedagogia Universitária, bem como as comparações, análises e diálogos realizados entre essas produções, estão registrados em dois Cadernos (Diário de Pesquisa 1 e 2) próprios, com observações e anotações. O mesmo caminho foi construído para o desenvolvimento do capítulo referente à Análise dos Dados.

superior, informando a sua importância e necessidade na formulação de projetos para formação de professores, porém sem aprofundamentos e destaque sobre a ciência da Educação.

Nessa direção, uma primeira leitura me levou à seleção de nove teses e dez dissertações, compreendendo o período de 2008 a 2018. A escolha dessas produções se deu em virtude de possuírem certa aproximação com minha pesquisa em consonância com o movimento que já vinha realizando no curso de mestrado, embora nenhuma delas se assemelhe ao estudo que idealizo. No entanto, aponta caminhos.

Dentre as 19 produções acessadas, 12 estão distribuídas em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação de universidades públicas, 4 em universidades comunitárias e 3 em universidades privadas sem fins lucrativos. Todos os trabalhos têm comum relevância em frente: a) à formação e desenvolvimento profissional de docentes da educação superior; b) a questões que incidem sobre os saberes e práticas pedagógicas; c) aos estudos sobre a contribuição de Programas de Pedagogia Universitária instituídos nas políticas de gestão das universidades; d) aos referenciais teóricos assumidos nessas pesquisas, que se alinham para sustentar o campo epistemológico em construção da Pedagogia Universitária.

Assim, ao promoverem a discussão sobre a relevância das necessidades formativas para professores da educação superior, por meio de projetos e programas que favoreçam a formação contínua desses profissionais, essas produções se complementam dialeticamente e trazem contribuições importantes para o *corpus* deste EQ.

Para completar a compreensão das dissertações e teses selecionadas, elaborei o Quadro 1, no qual descrevi as informações (características) básicas de cada produção, permitindo embasar minhas discussões sobre o meu objeto de estudo.

Quadro 1 – Informações das dissertações e teses em educação acessadas

Nº	ANO/TIPO DE PRODUÇÃO/IES/TÍTULO/AUTOR
01	2008, Tese, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS CÓSSIO , Maria de Fátima
02	2010, Tese, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica

	PONCE, Rosiane de Fátima
03	2010, Tese, Universidade de Brasília (UNB) Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica SOUZA, Maria Emília Gonzaga de
04	2011, Dissertação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Pedagogia Universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários VASCONCELOS, Vanessa Alves da Silveira de
05	2012, Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) O PROFOR/UFSC como território de formação docente NOVELLI, Adriana
06	2012, Tese, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária POWACZUK, Ana Carla Hollweg
07	2013, Tese, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora JUNGES, Kelen dos Santos
08	2013, Tese, Universidade de São Paulo (USP) A Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente COUTO, Lígia Paula
09	2014, Dissertação, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes
10	2014, Dissertação, Universidade Estácio de Sá (UNESA) Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia REIS, Rennata Paolla Jacintho Peres
11	2014, Dissertação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-RS) Política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de qualificação docente MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida
12	2014, Tese, Universidade de São Paulo (USP) A Pedagogia Universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária TORRES, Alda Roberta
13	2015, Dissertação, Universidade de Passo Fundo (UPF-RS) O processo de formação continuada no Projeto da Pedagogia Universitária PAZINATO, Aldiciane
14	2017, Dissertação, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP-SC) Profissionalidade docente no ensino superior BORGHETTI, Liz Bárbara
15	2017, Dissertação, Universidade de São Paulo (USP) Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de pós-graduação lato sensu de uma IES FARHAT, Nádia Moura
16	2018, Dissertação, Universidade de São Paulo (USP) Programas de Pedagogia Universitária em instituições de educação superior públicas LOPES, Nathana Maria Carvalho
17	2018, Dissertação, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) Representações sociais de autonomia e suas implicações na prática docente de professores de Administração da UEFS ANDRADE, Andréia Borges
18	2018, Tese, Universidade La Salle (UNILASALLE-CANOAS-RS) A qualidade da educação superior e a Pedagogia Universitária: um olhar sobre a docência SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos

19	2018, Tese, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas: desafios para os docentes universitários MIRANDA, Dayse Lago de

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o quadro acima, compus um diálogo entre as produções selecionadas buscando fundamentar minha proposta de investigação. Contudo, ao compreender que todos esses trabalhos se aproximam de modo geral do meu objeto de estudo, identifiquei, durante o processo de leitura, especificamente, que alguns deles se articulavam entre si com objetivos mais próximos do que outros e vice-versa (embora todos estejam inseridos no campo da educação superior e com certas aproximações do campo da Pedagogia Universitária), sem que sigam a linearidade da ordem cronológica (por ano de produção) apresentada no Quadro 1 (1 a 19). Nesse contexto, focalizando elementos convergentes entre as teses e as dissertações e buscando uma lógica orgânica para a leitura e compreensão dessas pesquisas, apresento o seguinte movimento entre elas:

1º) Teses e dissertações sobre Pedagogia Universitária com foco na Formação de Professores e no Desenvolvimento Profissional Docente (Powaczuk, 2012; Junges, 2013; Moreira, 2014; Santos, 2018);

2º) Teses e dissertações sobre Pedagogia Universitária com foco nas Políticas Institucionais de Formação Docente e Programas/Projetos de Pedagogia Universitária (Cóssio, 2008; Souza, 2010; Vasconcelos, 2011; Novelli, 2012; Couto, 2013; Mantovani, 2014; Torres, 2014; Pazinato, 2015; Lopes, 2018);

3º) Teses e dissertações sobre Pedagogia Universitária com foco nos Saberes e Práticas Pedagógicas (Ponce, 2010; Reis, 2014; Farhat, 2017; Borghetti, 2017; Andrade, 2018; Miranda, 2018).

Penso ser essa estrutura objetiva e dinâmica para expor os seus resultados, o que de fato pude constatar à primeira vista, já que quatro produções (1 dissertação e 3 teses) do total concentram-se no tema formação de professores universitários e no seu desenvolvimento profissional; seguida de nove produções (5 dissertações e 4 teses), que focalizam políticas institucionais de formação docente e Programas de

Pedagogia Universitária; e seis produções (4 dissertações e 2 teses) debruçam-se sobre os saberes e as práticas pedagógicas dos docentes na educação superior.

Primeiro movimento

Seguindo a ordem proposta no primeiro movimento sobre aspectos da Pedagogia Universitária com foco na Formação de Professores e no Desenvolvimento Profissional Docente, a tese de Powaczuk (2012) busca compreender os processos subjacentes à formação da identidade docente universitária, enfatizando os movimentos criativos que os professores realizam ao longo de suas carreiras. A autora formula a questão central: que movimentos são produzidos na tessitura da professoralidade universitária? Com base nisso, seus objetivos foram: identificar a influência das experiências formativas na docência universitária; reconhecer os processos de construção da identidade docente, considerando as dimensões de reprodução e criação; e entender as relações entre os conhecimentos específicos e pedagógicos na docência universitária.

Powaczuk (2012) adotou uma abordagem metodológica qualitativa e narrativa de cunho sociocultural, envolvendo oito professores da Universidade Federal de Santa Maria (RS) que narraram suas trajetórias formativas. A teoria histórico-cultural, especialmente a teoria da atividade (Vygotski, 2003, 2005, 2007; Leontiev, 1984, 1988, 1989), juntamente com estudos sobre cotidiano e sentimentos (Heller, 1982a, b, 1991, 2008), fundamentou a pesquisa. A autora referida também referenciou importantes contribuições de estudiosos da Pedagogia Universitária e da formação de professores, como Isaia e Bolzan (2004, 2005), Bolzan e Isaia (2006), Cunha (2006, 2008, 2009, 2010a, b), Pimenta e Anastasiou (2002), Mizukami (2006), Ramalho (2004), Imbernón (2006), Nóvoa (1991, 1992), Tardif (2006, 2007) e Gauthier (2006).

Os resultados destacam a professoralidade universitária como um processo de construção contínua, no qual a atividade docente é constantemente configurada e reconfigurada. A tese identifica dois movimentos dinamizadores principais: particularização e individuação, que representam as rupturas e continuidades no desenvolvimento docente. Esses movimentos refletem a superação dialética e evidenciam a integração entre a cotidianidade e a não cotidianidade na prática docente.

Powaczuk (2012) conclui que os movimentos de particularização e individuação mostram como a professoralidade é um processo atualizado por meio do intercâmbio de relações práticas e reflexivas. A tese desafia a visão tradicional da formação docente como um processo solitário, propondo que a aprendizagem docente ocorre no contexto das interações e reflexões contínuas. Este estudo contribui significativamente para a compreensão da identidade docente no ensino superior, destacando a importância de um desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo.

A tese de Junges (2013) objetivou descrever e analisar a contribuição de uma formação pedagógica reflexiva para o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior e suas possíveis repercussões na prática pedagógica inovadora. A pesquisa foi conduzida em uma instituição pública municipal em União da Vitória/PR, abordando temáticas, como formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional, Pedagogia Universitária, saberes docentes, formação pedagógica na universidade e o processo reflexivo, além de práticas pedagógicas conservadoras e inovadoras.

O referencial teórico que sustentou o estudo incluiu trabalhos de autores como Behrens (2003, 2006a), Cunha (2007b, 2010c), Day (2001, 2007a), Dionne (2007), Elliot (2005, 2010), Formosinho (2009b), Imbernón (2002), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1995b, 2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Almeida (2011), Veiga (2009) e Zabalza (2004). Esses teóricos proporcionaram uma base sólida para discutir os elementos fundamentais da formação de professores universitários e a importância da reflexão crítica na prática pedagógica. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, aplicada em encontros de um programa de formação continuada pedagógica denominado “Grupo Docência em Reflexão (GDR)”, que envolveu 32 docentes e ocorreu durante o ano letivo de 2011, totalizando dez encontros temáticos.

Para coletar e analisar os dados, Junges (2013) utilizou diversos instrumentos: diário de pesquisa com observações e anotações, questionários respondidos pelos professores, atas dos encontros, atividades realizadas, como trabalhos em grupo e fóruns *on-line*, discussões e reflexões coletivas desenvolvidas nos encontros do grupo e entrevistas com dez professores participantes. A análise desses dados permitiu uma compreensão profunda do impacto da formação pedagógica continuada na prática docente.

Ao concluir, a autora constatou que o envolvimento dos professores universitários em um processo de formação pedagógica continuada, que promove a reflexão crítica e amplia a percepção sobre a docência, pode efetivamente levar a melhorias na prática pedagógica. A formação reflexiva possibilita aos docentes reconhecerem e implementarem inovações no ensino, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a qualidade da educação superior.

A dissertação de Moreira (2014) examina as necessidades formativas de professores iniciantes no campo pedagógico para promover o desenvolvimento profissional docente. A autora investiga as necessidades pedagógicas que os novos docentes da UEFS identificam e fundamenta sua análise em temas relacionados com a docência, saberes e prática pedagógicas, além dos conceitos de necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente, referenciando estudos de Cunha (2004), Ribeiro (2004, 2010, 2012), Pimenta (2006, 2008), Grillo (2008), Masetto (2012), entre outros.

A pesquisa foi conduzida na própria universidade e envolveu 49 docentes com até cinco anos de experiência, de vários departamentos de ensino. Utilizando questionários com questões fechadas e abertas como instrumentos de coleta de dados, a análise das questões fechadas foi realizada com o programa estatístico SPSS, enquanto a análise de conteúdo (Bardin, 2009) foi aplicada às questões abertas. Os resultados das questões objetivas não indicaram necessidades formativas significativas no campo das práticas pedagógicas, mas as respostas subjetivas revelaram diversas necessidades, como planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem, gestão da sala de aula, atendimento às carências cognitivas dos alunos e uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Os resultados da pesquisa destacam a importância de implementar ações sistemáticas e institucionais para a formação pedagógica dos docentes, mantendo o equilíbrio entre a autonomia e o protagonismo dos professores, bem como atendendo às contínuas demandas formativas. Com base nisso, Moreira (2014) recomenda a formulação e efetivação de uma política institucional focada no desenvolvimento profissional docente, visando a atender às necessidades identificadas e melhorar a qualidade da educação superior na UEFS.

Por fim, a tese de Santos (2018) é uma investigação teórica do tipo Estado da Arte, inserida na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da universidade LaSalle (UNILASALLE/Canoas). O foco central do estudo é a educação superior, especialmente no contexto da Pedagogia Universitária brasileira e a qualidade da educação superior, bem como a docência universitária. O objetivo geral foi analisar as temáticas relacionadas com a pedagogia universitária nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros em educação entre 1987 e 2016, identificado como essas reflexões configuram a pesquisa em educação sobre o conceito no país.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa, Santos (2018) utilizou os trabalhos de Morosini (2009, 2014), Cunha (2006, 2014a, b), Masetto (2012), Zabalza (2004) e Pimenta (2005, 2012a, b). A metodologia foi qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo. O corpus analítico consistiu em nove produções acadêmicas, sendo sete teses de doutorado e duas dissertações de mestrado. A técnica de análise de dados aplicada foi a Análise Textual Discursiva (ATD), utilizando o método dedutivo para estabelecer duas grandes categorias analíticas: a) Pedagogia Universitária e qualidade da educação superior; e b) Pedagogia Universitária e o processo de ensino e aprendizagem na universidade.

Os principais resultados da pesquisa incluem: a) o conceito de Pedagogia Universitária, apesar de difundido no Brasil, ainda carece de representatividade nos títulos de dissertações e teses; b) a qualidade da educação superior é um tema crucial para o desenvolvimento da Pedagogia Universitária; c) a docência universitária e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem são essenciais para o desenvolvimento dessa Pedagogia no ambiente universitário; d) as políticas de formação de docentes universitários são majoritariamente responsabilidade das Instituições de Ensino Superior; e) o professor universitário é fundamental para a melhoria da qualidade da educação superior.

Santos (2018) conclui a tese com a expectativa de que a investigação possa: a) fomentar a discussão sobre a práxis pedagógica do professor universitário; b) contribuir para a formação de docentes universitários críticos e comprometidos com a tríplice missão da universidade — ensino, pesquisa e extensão; c) incentivar políticas de formação continuada para professores universitários dos cursos de licenciaturas; d) aprofundar e avançar nas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação superior, especialmente em relação à docência universitária; e) inspirar a proposição de novos estudos sobre a temática abordada.

Segundo movimento

Referente às produções com foco nas Políticas Institucionais de Formação Docente e Programas/Projetos de Pedagogia Universitária, o trabalho de Cóssio (2008), analisa como a formação pedagógica dos professores universitários, enquanto política institucional, contribui para a construção da profissionalidade docente e a configuração da institucionalidade universitária alinhada aos princípios da qualidade social, em oposição à lógica mercadológica do novo ordenamento global.

Adotando uma abordagem qualitativa, a autora inicialmente investigou sete universidades comunitárias no Rio Grande do Sul para identificar a presença de programas de formação pedagógica em seus processos de gestão. No entanto, apenas três dessas instituições possuíam programas de formação permanentes, tornando-se assim o foco principal do estudo. Cóssio (2008) realizou uma análise descritiva sobre as origens e motivações dos setores responsáveis pela Pedagogia Universitária, os princípios epistemológicos e metodológicos que os guiam e as ações que qualificam essas práticas.

Os resultados da pesquisa indicam que os programas de formação mais eficazes para o desenvolvimento profissional dos docentes estão fundamentados na “prática reflexiva” ou na “epistemologia da prática”. Esses programas oferecem formação de maneira contínua e utilizam estratégias diversificadas, abrangendo não apenas professores, mas também coordenadores de cursos, ampliando sistematicamente o grupo de beneficiados. A permanência e a diversificação das ofertas formativas são elementos-chave para a sua eficácia.

Cóssio (2008) conclui que o pertencimento das três universidades analisadas ao segmento das comunitárias é um fator que as protege da adoção de princípios de gestão puramente mercadológicos. Essa condição implica compromissos sociais locais e regionais e a busca pela qualidade acadêmica, visando a garantir legitimidade pública e sustentabilidade. A preocupação com a qualidade acadêmica impulsiona ações de formação que, conforme sua amplitude, intensidade e diversificação, favorecem a constituição da identidade docente. Essa identidade, por sua vez, reforça a missão educativa institucional e a qualidade social da universidade.

Souza (2010) apresentou sua tese tendo como propósitos: a) refletir sobre o processo formativo do docente da educação superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas; b) analisar como o docente da educação superior percebe sua prática pedagógica; c) analisar as contribuições dos núcleos de formação pedagógica para a formação do docente da educação superior.

Para contextualizar a docência no cenário atual da educação superior, a autora referida investigou aspectos do ambiente universitário relacionados com a temática e desenvolvimento da formação dos profissionais docentes no âmbito dos núcleos de formação pedagógica universitária. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, especificamente utilizando o estudo de caso múltiplo, permitindo uma análise detalhada das sequências organizacionais que potencializam a compreensão do movimento de formação dos docentes em duas instituições específicas.

A partir dos dados coletados, Souza (2010) analisou os programas internos de formação pedagógica, identificando tanto suas contribuições quanto as dificuldades enfrentadas em sua implementação. A autora referida realizou uma leitura cruzada dos dois programas, o que possibilitou compreender suas convergência e divergências baseadas em documentos, informações, opiniões dos interlocutores e suas próprias observações. Essa análise detalhada revelou a complexidade e diversidade das práticas formativas e suas implicações para a profissionalidade docente na educação superior.

Na sequência, a dissertação de Vasconcelos (2011), focaliza a docência universitária e a formação continuada dos professores nesse nível de ensino. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, a pesquisa teve como objetivo central compreender e analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes participantes do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores (CICLUS). A investigação parte da premissa de que a docência universitária, muitas vezes sem regulamentação específica, se desenvolve principalmente em cursos de pós-graduação e busca entender como a formação de professores pode ser aprimorada para atender às especificidades epistemológicas do ensino superior.

Vasconcelos (2011) abordou a formação de professores desde a graduação, considerando suas inquietações pessoais e trajetória em pesquisas e eventos sobre o tema. Por meio da metodologia biográfica, com entrevistas semiestruturadas, a autora explorou as significações imaginárias e as experiências educacionais dos professores participantes do CICLUS. Os relatos dos colaboradores revelaram a contradição entre a formação exigida para a docência universitária e a prática docente baseada em referenciais de experiências anteriores, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A autora destacou a necessidade de (re)significar esses saberes práticos à luz de teorias e reflexões, permitindo a construção de um modo de ser e agir profissional adequado ao contexto universitário.

Os relatos sobre o CICLUS indicaram a importância dos encontros formativos e a necessidade de continuidade desse movimento, evidenciando o papel crucial da formação pedagógica para os docentes. Vasconcelos (2011) constatou que esses encontros oferecem um espaço para discutir e enfrentar as problemáticas cotidianas da docência. A pesquisa sublinha a importância de estimular um movimento formativo contínuo, que qualifique os processos de ensino-aprendizagem nas universidades, implicando a responsabilidade institucional e a implementação de políticas públicas efetivas. A autora conclui que a Pedagogia Universitária deve ser reconhecida como um campo do saber essencial para a formação de professores, comprometido com a qualidade da educação superior como um compromisso social.

A dissertação de Novelli (2012) investigou a contribuição do Programa de Formação Continuada para Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (PROFOR) no desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores ingressantes. O estudo teve como objetivo analisar se o PROFOR é percebido pelos novos docentes, participantes no período de 2010-2011, como um espaço legitimado de formação para a docência na educação superior. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, incluindo entrevistas com cinco coordenadores do programa entre 2007 e 2011 e um questionário *on-line* direcionado aos professores ingressantes. De um total de 442 retornaram apenas 77 questionários.

Os dados revelaram que houve uma reduzida oferta de cursos com foco didático-pedagógico durante o período investigado, limitando a constituição e o desenvolvimento da profissionalidade docente dos participantes. A análise teórica se baseou em conceitos de espaço, lugar e território (Cunha, 2009), ações pedagógico-didáticas (Ramos, 2010) e profissionalidade docente (Sacristán, 1995; Bazzo, 2007).

Os resultados mostraram que os professores ingressantes não percebem o PROFOR como um território legitimado de formação, pois o programa manteve uma orientação tecnicista, priorizando pouco os aspectos pedagógicos necessários para a formação docente.

Conclui-se que o PROFOR, no período investigado, contribuiu pouco para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores ingressantes. A falta de apropriação desse espaço de formação pelos docentes deve-se a diversas limitações, imposições e dificuldades. Esses fatores indicam que a importância do PROFOR não foi plenamente incorporada na instituição, evidenciando a necessidade de reestruturação para melhor atender às demandas pedagógicas dos docentes e legitimar-se como um espaço efetivo de formação para a docência na educação superior.

A tese de Couto (2013), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), analisa o papel da Pedagogia Universitária em projetos inovadores de universidades públicas brasileiras. O objetivo central da pesquisa foi investigar como esses projetos inovadores contribuem para a formação pedagógica dos professores universitários e se existem políticas de formação pedagógica adequadas acompanhando a expansão da universidade pública. Couto (2013) fundamenta sua investigação nas reflexões de Santos (2008), Chauí (2001; 2003) e Buarque (2003), que discutem a crise da universidade e a necessidade urgente de transformação para que essa instituição não perca sua função social.

A pesquisa utilizou as universidades USP Leste e UFPR Litoral como campo de estudo, escolhidas por suas propostas inovadoras. A metodologia adotada foi qualitativa, envolvendo a análise de projetos político-pedagógicos e outros documentos institucionais, além de entrevistas com coordenadores de curso, professores, presidentes de comissões de graduação e diretores institucionais. A autora também baseou sua análise na obra de Pimenta e Anastasiou (2005), que destaca a importância da constituição da identidade docente por meio de um processo de formação continuada. A análise dos dados revelou que a Pedagogia Universitária e a formação pedagógica são mais presentes e trabalhadas em instituições onde o ensino é atividade fundante, contrastando com aquelas onde a pesquisa predomina sobre o ensino.

Os resultados indicam duas realidades distintas: uma cultura da docência, capaz de promover a identidade docente dos professores, e outra mais voltada à

pesquisa, desvinculada do eixo ensino. A autora conclui que é essencial uma maior integração entre teoria e prática nas propostas inovadoras, ressaltando que a Pedagogia Universitária pode desempenhar um papel crucial na formação docente para lidar com os aspectos inovadores desses projetos. Ela enfatiza a necessidade de políticas de formação pedagógica que acompanhem a expansão das universidades públicas, garantindo que a função social dessas instituições seja plenamente realizada.

Mantovani (2014) investigou na sua dissertação se a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e a falta de políticas definidoras dessa formação impactam a qualidade do ensino superior. A pesquisa focou as políticas de formação pedagógico-didáticas para professores universitários e investigou se o programa de Pedagogia Universitária da instituição estudada poderia suprir a falta dessa formação. A autora referida destacou que a formação e preparação dos professores universitários têm recebido pouca atenção, tanto no Brasil quanto internacionalmente, e que a legislação apresenta limitações na formação pedagógica desses docentes, com ênfase particular em bacharéis-docentes, como os engenheiros, que apresentam deficiências em sua própria formação.

A pesquisa foi realizada aplicando um estudo de caso em uma Universidade Comunitária no interior do Rio Grande do Sul, que possui um programa de formação continuada para seus docentes. Esse programa visa a ser um espaço de estudo e reflexão sobre a docência no ensino superior, promovendo a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados com a prática pedagógica. A autora adotou uma abordagem quali-quantitativa, utilizando entrevistas com coordenadores de cursos e questionários com os docentes do Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias, que eram, em sua maioria, mestres e doutores. A análise dos dados permitiu identificar que os saberes pedagógicos dos sujeitos da pesquisa se baseiam principalmente nas experiências adquiridas na docência e na vida, e que os objetivos e resultados do programa de educação continuada são fundamentais para a transformação dos professores.

Os resultados do estudo indicaram que muitos docentes carecem de formação pedagógico-didática formal, demonstram preocupação com sua formação e reconhecem a necessidade desta. Foi possível perceber que, apesar de o programa de formação continuada oferecido pela instituição suprir parcialmente essa necessidade, há aspectos que precisam ser repensados para melhorar efetivamente

a qualidade da educação superior. A autora referida concluiu que a IES deve reavaliar e ajustar seu programa de formação, incentivando a qualificação contínua dos seus docentes para melhorar a qualidade do ensino ofertado. Mantovani (2014) sugere que a instituição se mobilize para atender a essas necessidades, visando a aprimorar a qualidade da educação superior e ao desempenho dos seus professores.

A tese de Torres (2014) teve como objetivo principal analisar a Pedagogia Universitária em conexão com as políticas institucionais voltadas à formação de professores no ensino superior visando a constituir esse campo de conhecimento. A pesquisa investigou como o campo da Pedagogia Universitária se forma e se relaciona com as políticas institucionais de formação de professores. Os objetivos específicos incluíram analisar as concepções de formação nos programas formativos, estudar a relação entre formação e desenvolvimento profissional docente, compreender as motivações institucionais para oferecer esses programas e conhecer suas estruturas e organizações.

A abordagem metodológica e epistemológica adotada por Torres (2014) seguiu o método dialético e a análise de conteúdo de Bardin (2011). A autora referida trabalhou com categorias analíticas, como Universidade, Pedagogia Universitária e Políticas de Formação de Professores, combinadas com categorias temáticas do campo empírico, como Política, Cotidiano e Espaço. A fundamentação teórica incluiu contribuições de autores, como Vásquez (2011), Kosik (1976), Santos, M. (2012), Cunha, M. I. (2006, 2010), Pimenta (1998), Almeida (2006, 2011, 2012), Pimenta e Almeida (2011). Os dados revelaram que a Pedagogia Universitária é um campo emergente que influencia a proposição de políticas institucionais de formação de professores, especialmente no aspecto pedagógico.

Os resultados mostraram que, embora a Pedagogia Universitária contribua significativamente para a formação de professores, a ausência de políticas estatais claras causa tensões nas ações e programas formativos desenvolvidos pelas instituições; as concepções de formação variam entre a formação permanente e a continuada para o desenvolvimento profissional e noções tradicionais e técnicas, em que a didática é vista como um conjunto de ferramentas para ensinar.

Além disso, as relações entre formação e desenvolvimento profissional docente não são plenamente concretizadas nos programas investigados, pois eles geralmente focam as necessidades institucionais e negligenciam as diferentes fases da carreira docente. As motivações para esses programas estão ligadas às

mudanças e expansões na educação superior e as instituições se esforçam para promover a participação dos professores e fomentar a reflexão coletiva sobre práticas pedagógicas cotidianas.

A dissertação de Pazinato (2015) aborda a necessidade urgente de promover a formação continuada dos professores do ensino superior como uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino. A pesquisa revela uma formação inadequada ou, em alguns casos, a ausência total de formação dos professores que atuam nas salas de aulas universitárias. O estudo teve como objetivo compreender o percurso de formação continuada dos docentes no contexto da Pedagogia Universitária, utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, exploratória e teórico-bibliográfica.

A pesquisa estruturou um referencial teórico e realizou uma revisão de literatura para entender as transformações da universidade desde sua origem até o século XXI e, nesse contexto, os modos de formação continuada dos professores. Especial atenção foi dada aos pressupostos da Pedagogia Universitária, com base nas experiências desenvolvidas em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, especialmente aquelas associadas à Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior. Essa análise permitiu identificar as características e desafios dos processos formativos implementados nessas instituições.

Os resultados indicaram que a Pedagogia Universitária apresenta promissoras possibilidades como uma ação responsável e comprometida com a melhoria da formação no ensino superior. Esse projeto inovador de reforma educacional prioriza a formação continuada qualificada dos professores, permitindo que eles se tornem pesquisadores, participem na construção do projeto pedagógico institucional, trabalhem em equipe, frequentem grupos de estudo, desenvolvam uma visão interdisciplinar e entendam o ensino e a aprendizagem como construção de saberes. A dissertação conclui que a Pedagogia Universitária pode ser vista como uma política educacional promissora, que vai além de um simples projeto e que pode gestar e desenvolver a qualidade educativa no ensino superior.

Por fim, a dissertação de Lopes (2018) foca os programas institucionais de formação de professores universitários em universidades públicas brasileiras. A autora referida evidencia a escassez desses programas voltados para a formação pedagógica, destacando a construção recente do campo epistemológico da Pedagogia Universitária no Brasil. O estudo teve como objetivo investigar esses

programas em instituições de ensino superior no país, fundamentando-se em teorias sobre a universidade pública brasileira, políticas educativas, Pedagogia Universitária e os saberes necessários para a construção da identidade docente.

A metodologia utilizada foi qualitativa, com coleta de dados obtidos em pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, seguida de análise de conteúdo. Foram reunidos documentos impressos e digitais de programas de Pedagogia Universitária de cinco instituições públicas de ensino superior representativas de diferentes regiões do Brasil. As entrevistas foram conduzidas com membros das equipes coordenadoras dos programas institucionais e analisadas com foco na organização, objetivos, avaliação e desafios dos programas de Pedagogia Universitária.

Os resultados mostraram que os programas oferecem uma variedade de ações voltadas para os professores, incluindo seminários de acolhimento, palestras, cursos, disciplinas e grupos de estudo, abordando tanto temas pedagógicos quanto instrumentais. Um dos principais desafios identificados foi a conscientização dos professores para participarem das atividades, muitas vezes dificultada por concepções dicotômicas de ensino e pesquisa e um certo preconceito em relação à Pedagogia. A pesquisa conclui que, além de políticas institucionais consistentes, são necessários incentivos que dialoguem com os professores, promovendo a reflexão pedagógica sobre a prática docente. O campo da Pedagogia Universitária deve focar em fortalecer a docência na educação superior, valorizando o processo de ensino-aprendizagem e a formação pedagógica profissional.

Terceiro movimento

Para este último movimento, em que abordo as produções sobre os aspectos da Pedagogia Universitária com foco nos saberes e práticas pedagógicas, apresento a tese de Ponce (2010) investiga a formação pedagógica de professores do ensino superior nas ciências médicas que não possuem preparação específica para a docência. Ponce (2010) fundamenta a pesquisa no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, argumentando que essa teoria permite uma compreensão crítica da sociedade e do homem, ao estudar o modo de produção capitalista. A autora referida utiliza a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica para

embasar a metodologia de sua pesquisa, propondo uma análise que considera as condições sociais e o desenvolvimento humano.

A autora citada adotou, como metodologia, a pesquisa-intervenção, realizada com a implantação de Oficinas Pedagógicas com um grupo de professores do ensino superior na área das ciências médicas. Ponce (2010) identificou várias questões comuns na Pedagogia Universitária, como a solidão do professor iniciante, sem apoio pedagógico, e a tendência de copiar práticas de docentes anteriores. Muitos desses professores são profissionais liberais que ingressaram na docência superior por meio de concursos e não possuem formação específica em Pedagogia. As oficinas pedagógicas foram analisadas com base na categoria atividade, revelando transformações na prática pedagógica e alterações institucionais no campus, como a revisão de ementas, conteúdos e métodos de avaliação.

A pesquisa destaca a necessidade de suporte pedagógico para professores universitários, muitos dos quais enfrentam dificuldades no ensino devido à falta de formação e apoio institucional. A exigência de produções acadêmicas também contribui para que os professores priorizem a pesquisa sobre o ensino, devido às condições materiais objetivas. Ponce (2010) sugere que, para melhorar a qualidade do ensino superior, é crucial desenvolver políticas e programas que integrem a formação pedagógica contínua dos docentes, permitindo um equilíbrio entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica.

A pesquisa conduzida por Reis (2014) teve como foco a análise das representações sociais dos docentes de cursos de Pedagogia acerca das práticas docentes, os saberes adquiridos durante a formação e aqueles efetivamente empregados em suas atividades pedagógicas, com o intuito de avaliar a existência de uma Pedagogia Universitária específica para esse contexto. Embasada na Teoria das Representações Sociais, particularmente na abordagem processual de Serge Moscovici (1978), a pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada e em outra pública, envolvendo um total de onze docentes. A metodologia empregada incluiu observações em sala de aula, registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados utilizando o Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA).

Os resultados indicaram que as representações sociais dos docentes sobre suas práticas estão fortemente influenciadas pela experiência da docência fora do ambiente formativo. O processo de tornar-se professor e as competências inerentes

a essa função são percebidos como adquiridos principalmente pela prática cotidiana em sala de aula, enquanto o processo formativo é entendido como uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal e aprofundamento teórico. Contudo, a aplicação desses conhecimentos na prática docente parece desconectada da formação acadêmica, sugerindo uma valorização das experiências práticas em detrimento do conhecimento teórico.

Quanto à Pedagogia Universitária, os docentes demonstraram um conhecimento limitado ou mesmo inexistente sobre o conceito, parecendo desconfortáveis com a proposta devido a pressões externas das instituições e preocupações internas não verbalizadas. Essa falta de familiaridade com a Pedagogia Universitária, aliada à preferência pelo que já é conhecido e praticado, ressalta a resistência à mudança e a prevalência do status quo na prática docente no ensino superior.

Por sua vez, dissertação de Farhat (2017) investigou os saberes pedagógicos dos docentes de pós-graduação *lato sensu* em uma instituição de ensino superior (IES). Inicialmente, a pesquisa contextualizou o ensino superior no Brasil e os diferentes tipos de saberes docentes, incluindo os disciplinares, experienciais e pedagógicos. Os saberes pedagógicos foram explorados em relação à identidade profissional docente, abrangendo áreas como Pedagogia Universitária, Didática, processo de ensino e aprendizagem de adultos, planejamento pedagógico, prática em sala de aula, formação docente e pesquisas recentes.

A pesquisa de campo consistiu na coleta do perfil dos docentes por meio de um questionário *on-line*, seguido de entrevistas semiestruturadas com oito docentes da IES selecionada. Os resultados corroboraram a hipótese inicial, revelando que os docentes geralmente não receberam formação pedagógica antes de ingressar na docência, mas reconheceram a importância desses saberes ao longo de sua carreira, adquirindo-os principalmente por meio da prática em sala de aula, sem uma base teórica educacional sólida.

As principais dimensões pedagógicas destacadas pelos docentes foram a construção de uma relação construtiva com os alunos e o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e complexo. Com base nessas constatações, foram propostas medidas, como dar voz aos alunos para complementar os resultados, diversificar as metodologias para promover a autonomia do aluno, envolver os coordenadores dos cursos *lato sensu* em ações pedagógicas formativas

e mobilizar o Ministério da Educação para fortalecer a regulamentação desses cursos.

Borghetti (2017) apresentou sua dissertação cujo estudo teve como objetivo principal investigar os saberes docentes necessários para promover melhorias sociais por meio da educação, com um foco específico no desenvolvimento profissional dos docentes e nos desafios associados à construção da profissionalidade docente. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica investigativa, com autores como Bolzan (2001, 2008), Cunha (1999), Freire (1996), Isaia (2003, 2007), Libâneo (2010), Pimenta (1999), Saviani (1996), Tardif (1991, 2012) e Nóvoa (1991), cujas obras têm relevância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

O estudo explorou a importância dos saberes docentes para a prática pedagógica, abordando diferentes concepções de "saber", conforme discutido por Bombassaro (1992), Furi (1994) e Gauthier *et al.* (1996), destacando o saber da experiência como um conhecimento construído na prática do professor. A autora identificou, ao longo da pesquisa, algumas lacunas na formação dos docentes, especialmente em relação às expectativas em torno de uma "fórmula" para gerir uma sala de aula.

Borghetti (2017) reconheceu que a sistematização dos saberes docentes pode contribuir significativamente para a construção de uma identidade profissional dos professores, fornecendo uma base sólida para sua atuação tanto em sala de aula quanto fora dela, além de promover uma concepção de educação e ensino indispensável para mobilizar os profissionais em diferentes contextos educacionais.

A dissertação de Andrade (2018) investigou como as representações dos professores do curso de Administração da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) influenciam a prática docente e a formação da autonomia dos estudantes do período noturno. Utilizando uma abordagem qualitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978, 2005; Jodelet, 2001), a pesquisa coletou dados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis docentes. A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e sustentada teoricamente por Morin (2000, 2002), Freire (2016a, b, c) e Zabalza (1998, 2002, 2010).

Os resultados revelaram que a maioria dos docentes encontra dificuldade em alterar as representações dos estudantes sobre autonomia, percebendo desafios em

fazê-los reconhecer sua capacidade de serem autônomos e autores de suas próprias vidas. Alguns docentes veem a autonomia como a consciência do sujeito sobre si mesmo e seu papel nas relações, enquanto outros a consideram uma competência inata, pouco influenciada pela prática docente. A pesquisa identificou também que alguns professores praticam metodologias alinhadas ao paradigma da complexidade, promovendo atividades que fomentam a criticidade e autonomia dos alunos.

Além disso, os docentes relataram mudanças no perfil dos estudantes noturnos, muitos dos quais são trabalhadores com pouco tempo para estudo, dificuldades de leitura e descompromisso com o curso, o que complica a prática docente. Alguns professores reconhecem que suas estratégias de ensino não têm sido eficazes, refletindo sobre suas práticas e enfrentando desafios que geram sofrimento docente. Apesar disso, há professores que adaptam suas práticas para enfrentar essas dificuldades, promovendo autonomia por meio de pesquisas, estímulo à leitura, visitas técnicas, debates e reflexões. O estudo concluiu com a recomendação de ampliar políticas institucionais voltadas para a formação pedagógica de professores bacharéis, visando a melhorar a eficácia da prática docente e a formação da autonomia estudantil.

Por fim, a dissertação de Miranda (2018) insere-se no campo da pedagogia universitária, com o objetivo de compreender o papel da reflexão sobre a prática pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional de discentes e docentes, segundo a visão dos participantes da pesquisa. A pesquisa investigou as principais contribuições das práticas pedagógicas inovadoras para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes e as aprendizagens adquiridas pelos docentes participantes durante a implementação dessas práticas, conforme relatado na Série Práxis e Docência Universitária, uma coletânea anual da Universidade do Estado da Bahia.

Utilizando uma metodologia qualitativa, Miranda (2018) realizou análises documentais e entrevistas semiestruturadas com sete docentes da UNEB. O referencial teórico da pesquisa incluiu conceitos sobre práticas pedagógicas inovadoras, experiência e desenvolvimento profissional docente, fundamentando-se em autores como Cunha (2005, 2011); Lucarelli (2004); Soares e Cunha (2010); Day (2001); Masetto (2003); Nóvoa (1997); Vieira (2009, 2014); Pimenta e Anastasiou (2002); Pozo e Pérez Echeverría (2009); Santos (2010); Sanz Acedo Lizarraga

(2010). A avaliação dos dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo temática proposta por Bardin (1977).

Os resultados destacaram que os docentes foram motivados a desenvolver práticas pedagógicas inovadoras para romper com a lógica tradicional de ensino, formar profissionais críticos e autônomos, atender às necessidades formativas dos estudantes e pela disposição pessoal de inovar na docência. Os objetivos de ensino enfatizaram o desenvolvimento de competências técnico-profissionais e políticas dos estudantes, sua inserção no contexto profissional e a participação ativa nas práticas pedagógicas. Além disso, as abordagens interdisciplinares e a visão da docência como uma prática social e política foram destacadas. Os docentes também relataram aprendizados significativos no âmbito pessoal e na condução das práticas pedagógicas, bem como desafios e dificuldades enfrentados, resultantes das reflexões sobre suas ações e emoções.

Síntese das teses e dissertações

Retomando os movimentos estabelecidos no EQ para a análise das teses e dissertações sobre Pedagogia Universitária, torna-se evidente a riqueza e a diversidade de abordagens presentes nesse campo de estudo. Por isso, realizo aqui a síntese das teses e dissertações em duas partes: na primeira, sintetizo o diálogo com todas as produções em cada um dos três movimento que tracei; na segunda parte, apresento de forma específica quais trabalhos entre as teses e as dissertações, considero como de Pedagogia Universitária, incluindo os motivos dessa classificação como também as evidências que encontrei e outros aspectos a serem considerados.

Primeira parte

A partir das contribuições de pesquisadores, como Powaczuk (2012), Junges (2013), Moreira (2014) e Santos (2018), no primeiro movimento, foi possível ampliar minha compreensão sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente no contexto da educação superior. Esses estudos destacaram os desafios e lacunas existentes e as oportunidades para aprimorar a qualidade do ensino nesse campo e fortalecer a atuação dos professores universitários. Ao refletir

sobre essas produções, sou instigado a continuar avançando nas pesquisas sobre o campo da Pedagogia Universitária, buscando soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios enfrentados na educação superior contemporânea.

Desta forma, os trabalhos dialogam entre si compondo um referencial teórico que sustenta as discussões e os avanços no campo da Pedagogia Universitária com foco na formação de professores e no desenvolvimento profissional docente. Ao integrarem diferentes perspectivas e abordagens metodológicas, essas pesquisas oferecem uma visão ampla e aprofundada dos desafios e das possibilidades presentes nesse contexto educacional. A partir desse diálogo entre os estudos, torna-se possível identificar padrões e tendências emergentes, bem como delinear novos horizontes de investigação e prática pedagógica no ensino superior. Assim, esses trabalhos contribuem para o avanço do conhecimento na área ampliando a compreensão sobre a complexidade da docência universitária e seus impactos na formação dos estudantes e na qualidade do ensino.

É fundamental reconhecer que a formação de professores para o ensino superior requer uma abordagem diferenciada e especializada, que considere as especificidades desse nível de ensino. A Pedagogia Universitária surge como um campo de conhecimento que visa a sustentar essa demanda, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a qualificação dos docentes e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

No entanto, apesar dos avanços significativos alcançados na área (PU), ainda persistem desafios a serem enfrentados. Um desses diz respeito à necessidade de uma maior valorização da formação pedagógica no contexto acadêmico. Muitas vezes, a formação docente é relegada a um segundo plano em detrimento da especialização em áreas específicas de conhecimento, o que pode comprometer a qualidade do ensino na educação superior.

Outro aspecto a ser considerado na análise das produções dos autores nesse primeiro movimento, é a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva sobre as práticas educativas no ensino superior. Os docentes universitários devem ser estimulados a questionar e revisar constantemente suas práticas pedagógicas, buscando alternativas inovadoras e eficazes para promover a aprendizagem dos estudantes, até mesmo porque a maioria dos docentes (principalmente bacharéis) desconhecem o que é Pedagogia e Pedagogia Universitária.

Uma das contribuições mais significativas da Pedagogia Universitária é sua capacidade de promover o desenvolvimento profissional dos docentes. Por meio de programas de formação continuada, cursos de capacitação e atividades de supervisão e orientação pedagógica, os professores têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades e competências como educadores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino superior como um todo.

No entanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento profissional docente não deve se limitar apenas à aquisição de novos conhecimentos e habilidades técnicas. É igualmente importante promover uma reflexão crítica sobre o papel social e político do docente no contexto universitário, incentivando-o a assumir uma postura ética e comprometida com a transformação social e o desenvolvimento humano.

Outro ponto de reflexão acerca das produções diz respeito à relação entre pesquisa e prática no campo da Pedagogia Universitária. É fundamental que as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes sejam fundamentadas em evidências científicas e em teorias educacionais sólidas, contribuindo para o avanço do conhecimento nessa área e para a construção de uma base de conhecimento confiável sobre a educação superior.

Por fim, é necessário reconhecer que a Pedagogia Universitária não é uma área estática, mas sim uma dinâmica em constante evolução. À medida que novas demandas e desafios surgem no contexto da educação superior, cabe aos pesquisadores e profissionais da área buscar soluções inovadoras e criativas para enfrentá-los, contribuindo para o desenvolvimento contínuo no processo de ensino-aprendizagem e para a formação de profissionais mais preparados e comprometidos com a educação.

O segundo movimento no estudo da Pedagogia Universitária centrado nas políticas institucionais de formação docente e nos programas/projetos/ações específicos desenvolvidos nesse contexto, emerge como uma área de análise imprescindível para compreender a dinâmica e os desafios enfrentados pela educação superior. Essas políticas, muitas vezes moldadas pelas diretrizes institucionais, governamentais e socioeconômicas, desempenham um papel fundamental na definição dos rumos da formação dos professores universitários. Ao mesmo tempo, os programas e projetos de Pedagogia Universitária representam tentativas concretas de traduzir essas políticas em práticas educacionais eficazes,

alinhadas com as demandas contemporâneas do ensino superior. Nesse contexto, uma análise aprofundada desses elementos torna-se essencial para avaliar a efetividade das estratégias de formação docente e seu impacto na qualidade do ensino e na formação dos estudantes universitários.

A análise das produções citadas (Cóssio, 2008; Souza, 2010; Vasconcelos, 2011; Novelli, 2012; Couto, 2013; Mantovani, 2014; Torres, 2014; Pazinato, 2015; Lopes, 2018) proporciona uma visão abrangente sobre a Pedagogia Universitária e as políticas institucionais de formação de professores no contexto do ensino superior brasileiro. Cada produção abordou aspectos específicos relacionados com a formação pedagógica, a profissionalidade docente, as políticas institucionais e os programas de formação continuada, contribuindo para um entendimento mais profundo dos desafios e das potencialidades dessa área.

Ao desenvolver essa análise compreendi que a Pedagogia Universitária, como campo de estudo e prática, possui também como um de seus principais pilares a atenção às políticas institucionais de formação docente e aos programas/projetos/ações desenvolvidos para promover a qualificação pedagógica dos professores do ensino superior. Nesse contexto, a análise crítico-reflexiva desses elementos torna-se fundamental para compreender os desafios enfrentados na formação dos docentes universitários, as oportunidades e os impactos dessas políticas e programas na qualidade do ensino superior.

Inicialmente, é essencial reconhecer a complexidade das políticas institucionais de formação docente, que podem variar significativamente entre as instituições de ensino superior. Essas políticas são influenciadas por uma série de fatores, incluindo a missão e os valores da instituição, as demandas do mundo do trabalho, as expectativas dos estudantes e as diretrizes governamentais. Nesse sentido, uma análise crítica dessas políticas requer uma compreensão profunda de seu contexto institucional e de suas implicações para a prática pedagógica dos docentes.

Além disso, é importante considerar os programas e projetos específicos de Pedagogia Universitária desenvolvidos pelas instituições de ensino superior, que podem variar em termos de abordagens metodológicas, conteúdos curriculares, recursos disponíveis e público-alvo. Ao fazer uma análise reflexiva desses programas e projetos, deve-se levar em conta seus objetivos declarados e sua

eficácia na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Uma das questões centrais exploradas e analisadas nas produções consultadas das políticas institucionais e dos programas/projetos/ações de Pedagogia Universitária é o alinhamento entre as demandas do contexto educacional contemporâneo e as estratégias de formação docente adotadas pelas instituições. Em um cenário caracterizado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, é fundamental que as políticas e programas de formação docente sejam flexíveis e adaptáveis, de modo a preparar os professores para os desafios do século XXI.

Outro aspecto a ser considerado é a participação dos docentes no desenvolvimento e na implementação das políticas institucionais e dos programas/projetos/ações de Pedagogia Universitária. A construção de políticas e práticas educacionais eficazes requer o engajamento ativo dos professores, que são os principais agentes de mudança no contexto universitário. Por meio de uma análise crítica desses elementos, é possível ouvir a voz e as experiências dos docentes, garantindo sua participação na tomada de decisões e no processo de planejamento e avaliação das iniciativas de formação pedagógica.

Além disso, é importante questionar também como as políticas institucionais e os programas/projetos/ações de Pedagogia Universitária abordam questões relacionadas com a diversidade e a inclusão no ensino superior. Em um contexto marcado pela pluralidade de identidades, experiências e perspectivas dos estudantes, é fundamental que os docentes estejam preparados para atuar de forma sensível e eficaz com a diversidade cultural, étnica, socioeconômica e de gênero. Penso que uma análise crítica desses elementos deve avaliar em que medida as políticas e programas promovem a equidade e a justiça social no ensino superior.

A Pedagogia Universitária, como campo de estudo e prática, tem se consolidado como uma área essencial para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino superior. No centro desse campo, os saberes e práticas pedagógicas também emergem como um dos pilares fundamentais para a formação de profissionais capacitados e críticos, capazes de lidar com as complexidades do ambiente acadêmico contemporâneo. As teses e dissertações levantadas no terceiro movimento (Ponce, 2010; Reis, 2014; Farhat, 2017; Borghetti, 2017; Andrade, 2018; Miranda, 2018) extrapolam esses temas ao desempenharem mais um papel

relevante, pois não apenas contribuem para o avanço do conhecimento científico na área, mas também oferecem subsídios práticos para a melhoria das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação nas universidades. Nesse contexto, analiso essas produções voltadas para a Pedagogia Universitária, destacando as principais contribuições e desafios enfrentados pelos pesquisadores ao investigarem os saberes e práticas pedagógicas no ensino superior.

Pela leitura e análise das produções, compreendi que os saberes pedagógicos dos docentes universitários são compostos por um conjunto diversificado de conhecimentos, habilidades e atitudes que transcendem o domínio técnico-científico de suas disciplinas. Esses saberes incluem a compreensão de teorias e métodos educacionais, o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptativas, a capacidade de avaliar criticamente o próprio desempenho e a habilidade de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos docentes são fundamentais para a aquisição e atualização desses saberes.

Atribuo destaque referente às práticas pedagógicas que, na educação superior, devem ser dinâmicas e inovadoras para acompanhar as mudanças constantes na sociedade e nas necessidades dos estudantes. A incorporação de tecnologias educacionais, metodologias ativas e abordagens interdisciplinares são exemplos de práticas que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A inovação pedagógica não se limita ao uso de novas ferramentas, mas envolve também a reconfiguração das relações de ensino, incentivando a participação ativa dos estudantes e promovendo a sua emancipação.

Ao refletir criticamente sobre a prática docente abordada nessas produções, compreendi que esta é um componente essencial da Pedagogia Universitária. Esse processo permite aos professores avaliarem suas metodologias, identificarem áreas de melhoria e implementarem mudanças eficazes. A reflexão crítica é facilitada por meio de comunidades de prática, nas quais os docentes podem compartilhar experiências, desafios e soluções. Esse intercâmbio promove um desenvolvimento profissional contínuo, contribuindo para a construção de uma pedagogia mais reflexiva e adaptável.

Outra observação a ser discutida é que, apesar da importância dos saberes pedagógicos, muitos professores universitários iniciam sua carreira sem formação específica sobre os saberes da Pedagogia, especialmente em áreas técnicas e

científicas. Esse descompasso entre conhecimento disciplinar e habilidades pedagógicas representa um desafio significativo para a qualidade do ensino superior. Programas de formação continuada, como cursos de Pedagogia Universitária, são essenciais para suprir essa lacuna, oferecendo aos professores os saberes necessários para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Na análise das produções, alguns autores citados dialogam sobre a importância da autonomia docente como um fator importante para o sucesso das práticas pedagógicas. Nesse contexto, professores que possuem autonomia para escolher e desenvolver suas metodologias de ensino tendem a ser mais inovadores e responsivos às necessidades dos estudantes. No entanto, a autonomia deve ser equilibrada com a responsabilidade e o compromisso com a qualidade educacional além de se alinhar com os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e Projeto Pedagógico de Cursos (PPCs) das IES. Nesse contexto, as instituições de ensino superior devem criar um ambiente que suporte a autonomia docente, ao mesmo tempo em que forneça orientação e recursos adequados.

Na mesma direção, a integração de saberes e práticas pedagógicas é fundamental para uma Pedagogia Universitária eficaz. Isso implica a articulação de teorias educacionais na prática cotidiana, a avaliação constante e o ajuste das estratégias de ensino com base em evidências e *feedback* dos estudantes. Essa integração favorece a criação de um ambiente de aprendizagem mais coerente e eficaz, na qual os alunos podem desenvolver suas capacidades de maneira holística e contextualizada.

Por fim, a análise das produções acadêmicas mencionadas e dialogadas nos três movimentos evidencia a riqueza e diversidade de enfoques no campo da Pedagogia Universitária. Em conjunto, esses movimentos apontam para a necessidade de uma abordagem sistêmica nesse campo, que inclua a formação inicial e continuada dos professores, políticas institucionais de apoio e a valorização dos saberes e práticas pedagógicas. A formação de professores e o desenvolvimento profissional devem ser vistos como processos contínuos que necessitam de suporte institucional e políticas bem articuladas. Além disso, a integração de saberes e práticas inovadoras é essencial para enfrentar os desafios atuais da educação superior, garantindo que os estudantes recebam uma educação de qualidade que os prepare adequadamente para o mundo do trabalho e para a vida.

Assim, a análise desses três movimentos também destaca a importância de uma abordagem integrada e colaborativa na Pedagogia Universitária. As instituições de ensino superior devem investir em políticas de desenvolvimento profissional, fomentar a inovação pedagógica e criar ambientes que promovam a reflexão crítica e a autonomia docente. Somente por meio de um esforço conjunto e coordenado, será possível alcançar uma educação superior de qualidade.

Segunda parte

Pela análise dos movimentos realizada em conjunto (primeira leitura) da primeira parte, compreendo que todas as produções colaboram para a construção do campo de estudos e pesquisas sobre o ensino superior com destaque à Pedagogia Universitária. No entanto, quando analisadas de forma isolada (releitura), atesto que algumas delas, mesmo estando no universo da educação superior, seus temas e propostas de pesquisas são mais amplos, incluindo outros contextos que não especificam o foco direto em programas de formação pedagógica.

Portanto, para identificar as pesquisas relacionadas diretamente com a Pedagogia Universitária, foquei naquelas que estudam especificamente temas, como “formação pedagógica de docentes universitários”, “programas de formação docente em contexto universitário” e “desenvolvimento profissional de professores de ensino superior”. Essa análise me levou à seleção de 12 trabalhos (5 teses e 7 dissertações), por meio da retomada de leituras em frente aos temas, problemas de investigação, objetivos, concepções teóricas, metodologias e resultados. Nessas condições, apresento o Quadro 2 com as produções selecionadas e suas justificativas.

Quadro 2 – Pesquisas relacionadas diretamente com a Pedagogia Universitária

Tipo/Ano/ Universidade/Autor	Título	Justificativas
Tese de 2008, UFRGS Maria de Fátima Cóssio	Políticas Institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES Comunitárias do RS	Foco central na análise das políticas institucionais de formação pedagógica e seu impacto na docência universitária. A pesquisa investiga como as políticas de formação pedagógica são desenvolvidas e aplicadas em instituições comunitárias de ensino superior no Rio Grande do Sul, avaliando como essas políticas influenciam a configuração da docência e a qualidade

		da educação universitária. A análise detalhada das políticas educacionais e suas implicações para a docência universitária alinha-se diretamente com os objetivos da Pedagogia Universitária de promover políticas e práticas que sustentem e aprimorem a formação pedagógica dos docentes no ensino superior
Tese de 2010, PUC-SP Rosiane de Fátima Ponce	Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica	Foco direto na formação pedagógica de docentes universitários sem formação formal na área. A pesquisa adota uma abordagem de pesquisa-intervenção para integrar teoria e prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes por meio de uma reflexão crítica sobre sua práxis. A contextualização da pesquisa no ambiente universitário e suas implicações para as políticas de formação pedagógica refletem os objetivos da Pedagogia Universitária de promover políticas e práticas que sustentem a formação e o desenvolvimento contínuo dos docentes universitários
Dissertação de 2011, UFSM Vanessa Alves da Silveira de Vasconcelos	Pedagogia Universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários	Foco na análise de um programa específico de formação continuada voltado para professores universitários, o Programa CICLUS. A pesquisa examina como esse programa contribui para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, abordando as significações imaginárias que influenciam suas práticas e identidade pedagógica. Sugere um modelo replicável de formação que pode ser adaptado a outras instituições, alinhando-se diretamente com os objetivos da Pedagogia Universitária de promover políticas e práticas eficazes para a capacitação e desenvolvimento dos professores do ensino superior
Dissertação de 2012, UFSC Adriana Novelli	O PROFOR/UFSC como território de formação docente	Foco na análise do Programa de Formação Continuada (PROFOR) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse programa institucional é voltado especificamente para a formação pedagógica dos docentes universitários, abordando diretamente um componente central da Pedagogia Universitária: a formação contínua e o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores no ensino superior. Sugere recomendações para a melhoria e a formulação de políticas institucionais de formação docente, oferecendo um modelo de formação que pode ser replicado ou adaptado em outras instituições. A contextualização do estudo na UFSC

		proporciona <i>insights</i> específicos sobre a implementação e a gestão de programas de formação continuada, alinhando-se diretamente com os objetivos da Pedagogia Universitária de promover práticas e políticas eficazes para a capacitação dos docentes no ensino superior
Tese de 2013, PUC-PR Kelen dos Santos Junges	Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora	Foco no desenvolvimento profissional contínuo dos professores universitários e na exploração de abordagens inovadoras para a formação pedagógica. A pesquisa investiga métodos e estratégias que promovem a formação pedagógica além das práticas tradicionais, oferecendo <i>insights</i> sobre como desenvolver práticas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos docentes no ensino superior. A ênfase na integração entre teoria e prática pedagógica proporciona uma compreensão abrangente de como as abordagens teóricas podem ser aplicadas de forma prática para aprimorar a Pedagogia Universitária. Propõe recomendações para a criação e implementação de políticas de formação pedagógica inovadoras, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de programas e estratégias que podem influenciar positivamente as práticas de formação no ensino superior. A contextualização da pesquisa dentro de um ambiente universitário específico oferece uma análise prática e aplicável, alinhando-se diretamente com os objetivos da Pedagogia Universitária de promover o desenvolvimento e a eficácia das práticas pedagógicas dos professores universitários
Tese de 2013, USP Lígia Paula Couto	A Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente	Foco na análise de propostas pedagógicas inovadoras em universidades brasileiras e na exploração de como essas propostas influenciam a construção da cultura da docência e da identidade docente. A pesquisa investiga diretamente como práticas pedagógicas inovadoras são implementadas e vivenciadas no ensino superior, oferecendo <i>insights</i> sobre a criação e promoção de uma cultura da docência que valorize a reflexão e a inovação na prática pedagógica. Ao abordar a construção da identidade docente em relação a essas propostas inovadoras, a tese contribui para a compreensão de como os professores universitários desenvolvem suas identidades profissionais e pedagógicas, alinhando-se com os objetivos da Pedagogia Universitária de

		promover uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada
Dissertação de 2014, UNESA Rennata Paolla Jacintho Peres Reis	Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia	Foco na análise das representações sociais das práticas docentes entre formadores do curso de Pedagogia. A pesquisa investiga como essas representações influenciam a percepção e interpretação das práticas pedagógicas no contexto do ensino superior, oferecendo visões sobre as normas, valores e expectativas que moldam a docência universitária. Ao explorar a formação pedagógica e a construção da identidade docente entre os formadores, a dissertação contribui para a compreensão de como a formação contínua e o desenvolvimento profissional se relacionam com as representações sociais e a prática pedagógica. A contextualização da pesquisa no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior oferece uma análise prática e relevante, destacando como as representações sociais influenciam as práticas docentes, fornecendo recomendações para o desenvolvimento de políticas e programas de formação que atendam às necessidades e expectativas dos professores universitários. Esta análise direta das práticas docentes e das representações sociais no contexto do ensino superior está alinhada com os objetivos da Pedagogia Universitária de promover a compreensão e o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores universitários
Dissertação de 2014, URI-RS Isabel Cristina de Almeida Mantovani	Política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa Pedagogia Universitária como possibilidade de qualificação docente	Foco na análise das políticas de formação pedagógico-didática voltadas para professores do ensino superior e na investigação de como essas políticas impactam a qualificação docente e a qualidade do ensino. A pesquisa explora a implementação e a efetividade de um programa específico de Pedagogia Universitária, oferecendo uma análise detalhada de suas práticas e políticas formativas. Este estudo do programa é diretamente relevante para a Pedagogia Universitária, que valoriza a compreensão e o aprimoramento das práticas de formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários. Fornece recomendações para o desenvolvimento de políticas pedagógicas que promovam a formação pedagógico-didática e a qualificação docente, contribuindo para a criação de planos formativos que abordem as necessidades e desafios da prática pedagógica no ensino superior

Tese de 2014, USP Alda Roberta Torres	A Pedagogia Universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária	Investigação detalhada sobre as relações da Pedagogia Universitária com as instituições de educação superior e suas implicações na formação docente. A pesquisa oferece uma análise crítica e reflexiva das dinâmicas institucionais que influenciam a preparação dos professores para atuarem no ensino superior, destacando como as políticas e práticas institucionais moldam a formação pedagógica dos docentes. Ao explorar as conexões teóricas e práticas da Pedagogia Universitária no contexto da USP, a tese contribui significativamente para o desenvolvimento teórico e prático do campo, oferecendo compreensões valiosas para a formulação de políticas e práticas que promovam uma formação docente mais eficaz e alinhada com as exigências do ensino superior contemporâneo. A contextualização na USP enriquece a análise ao fornecer uma visão específica das práticas institucionais, demonstrando como as estratégias de Pedagogia Universitária podem ser implementadas e aprimoradas em um contexto universitário de prestígio. Portanto, a inclusão desta tese é fundamentada na sua contribuição para o avanço do conhecimento sobre a Pedagogia Universitária e suas implicações na formação para a docência no ensino superior
Dissertação de 2014, UEFS Daniele de Jesus Gomes Moreira	Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS	Investiga as necessidades pedagógicas de professores iniciantes na Universidade Estadual de Feira de Santana, contribuindo para a compreensão de aspectos críticos da formação pedagógica e do desenvolvimento profissional no ensino superior. Propõe ações institucionais para aprimorar a formação pedagógica dos professores, alinhando-se diretamente com os objetivos da Pedagogia Universitária de promover políticas e práticas eficazes para a formação docente
Dissertação de 2015, UPF-RS Aldicione Pazinato	O processo de formação continuada no projeto da Pedagogia Universitária	Investiga um projeto específico de Pedagogia Universitária, proporcionando uma análise detalhada de como este projeto é implementado e como impacta a prática pedagógica dos docentes. Ao explorar o desenvolvimento profissional contínuo e discutir políticas e práticas pedagógicas adotadas, a dissertação contribui diretamente para a melhoria da docência no ensino superior
Dissertação de 2018, USP - Ribeirão Preto Natha Maria Carvalho Lopes	Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de Educação Superior Públicas	Debruça-se sobre a avaliação e análise de programas específicos de Pedagogia Universitária, explorando sua estrutura, implementação e impacto nas instituições

		de educação superior públicas. Ao examinar as políticas institucionais e as práticas formativas envolvidas nesses programas, a dissertação contribui diretamente para a compreensão da formação pedagógica de docentes universitários

Fonte: Elaboração própria.

Essas produções foram selecionadas porque os títulos indicam diretamente uma abordagem da Pedagogia Universitária, explorando programas específicos de formação docente, políticas institucionais relacionadas com a formação pedagógica ou o desenvolvimento profissional dos docentes no contexto universitário. Ao aprofundar a leitura, destaco que cada uma delas oferece uma contribuição significativa para o entendimento e a prática da Pedagogia Universitária no Brasil.

Os dados presentes nas produções selecionadas (referenciais teóricos, metodologias, análise de dados, resultados e conclusões) evidenciam alguns pontos importantes e tendências observadas nas pesquisas acadêmicas realizadas na área da PU, como: a) necessidade de formação pedagógica; b) programas e iniciativas de formação; c) impacto das políticas institucionais; d) desenvolvimento profissional e identidade docente; e) representações sociais e práticas docentes; e f) inovação e cultura da docência.

Há nesses trabalhos um campo de estudo vibrante e dinâmico, como também um esforço contínuo para melhorar a formação e prática dos professores universitários. Nesse contexto, a Pedagogia Universitária emerge como um conjunto de práticas pedagógicas e como um campo de investigação que busca entender e aprimorar a educação superior no Brasil, respondendo aos desafios atuais e às necessidades dos alunos e das instituições de ensino.

Além dos pontos mencionados, teço outras considerações importantes ao analisar essas produções em conjunto:

a) Contextualização e Diversidade Institucional: é relevante considerar que as abordagens e os resultados podem variar significativamente, dependendo do contexto institucional. Universidades públicas, privadas, comunitárias e outras formas de instituições de ensino superior podem ter políticas e práticas distintas em relação à formação pedagógica de seus docentes. Compreender essas diferenças é fundamental para uma análise abrangente.

b) Impacto das Tecnologias Educacionais: embora algumas produções possam abordar a inovação na Pedagogia Universitária, a influência das tecnologias educacionais e das plataformas de ensino *on-line* também é um campo em expansão. Estudar como essas tecnologias afetam a prática docente e a aprendizagem dos estudantes pode oferecer ideias/caminhos para o desenvolvimento futuro da Pedagogia Universitária.

c) Avaliação e Eficácia das Intervenções: é importante avaliar a implementação de programas de formação pedagógica e sua eficácia em melhorar a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos. Estudos que incluem avaliações de impacto e análises comparativas podem fornecer evidências intensas sobre os benefícios dessas intervenções.

d) Perspectiva Internacional e Comparativa: embora as produções listadas se concentrem em contextos brasileiros, uma perspectiva internacional e comparativa pode enriquecer ainda mais o entendimento da Pedagogia Universitária. Comparações com práticas em outros países podem revelar diferentes perspectivas e práticas que poderiam ser adaptadas ou incorporadas no contexto brasileiro.

e) Sustentabilidade e Escalabilidade das Práticas: considerar a sustentabilidade das práticas de Pedagogia Universitária é essencial para garantir que os esforços de melhoria contínua sejam mantidos ao longo do tempo. Além disso, explorar meios para escalar programas bem-sucedidos pode ampliar seu impacto e benefício para um maior número de professores e instituições.

Ao ponderar sobre essas considerações adicionais, constato a possibilidade de obter uma visão mais ampla e aprofundada sobre os desafios, oportunidades e tendências emergentes no campo da Pedagogia Universitária no contexto brasileiro e global. Isso pode orientar futuras pesquisas, políticas institucionais e práticas de formação docente para promover uma educação superior de alta qualidade e relevância.

Por outro lado, no processo de seleção e análise das produções acadêmicas relacionadas com a Pedagogia Universitária, identifiquei também sete trabalhos (4 teses e 3 dissertações) que, embora tratem de temas pertinentes ao ensino superior e à formação de docentes, não se configuram como essenciais ao foco desta pesquisa. Essas produções não foram escolhidas porque não abordam diretamente a formação pedagógica ou os Programas de desenvolvimento profissional especificamente voltados para a prática docente universitária. Em vez disso,

enfocam aspectos mais gerais ou distintos, como: a) a construção da identidade docente; b) representações sociais; c) práticas pedagógicas inovadoras; e d) o desenvolvimento profissional de uma maneira mais ampla e não especificamente contextualizada na Pedagogia Universitária. Portanto, essas obras, apesar de sua relevância no campo educacional, não atendem aos critérios definidos para um estudo aprofundado sobre as políticas e práticas de formação pedagógica de docentes no ensino superior.

Há que se recordar que, na leitura inicial das teses e dissertações selecionadas para esta parte do EQ, informei que havia obras que se assemelhavam ao meu objeto de estudo, mas somente após a segunda leitura foi possível estabelecer a devida classificação.

Portanto, para demonstrar as obras não escolhidas, elaborei o Quadro 3, no qual apresento e justifico cada opção, evidenciando como suas perspectivas se distanciam do núcleo central da Pedagogia Universitária, conforme delineado para esta pesquisa.

Quadro 3 – Pesquisas não relacionadas diretamente com a Pedagogia Universitária

Tipo/Ano/Universidade/Autor	Título	Justificativas da não opção de escolha
Tese de 2010, Universidade de Brasília (UNB) Maria Emília Gonzaga de Souza	Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica	Este trabalho aborda a formação pedagógica de docentes universitários, mas foca em "núcleos de formação pedagógica" de maneira mais ampla, não se concentrando exclusivamente na Pedagogia Universitária nem em programas de formação voltados diretamente para a prática pedagógica em contexto universitário
Tese de 2012, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Ana Carla Hollweg Powaczuk	Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária	A tese discute a construção da identidade docente e as práticas dos professores universitários, porém não se concentra diretamente em programas específicos ou em políticas de formação pedagógica, mas sim na "professoralidade" como um conceito mais amplo
Dissertação de 2017, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP-SC) Liz Bárbara Borghetti	Profissionalidade docente no ensino superior	Este trabalho explora a profissionalidade docente, mas a análise é feita em um contexto mais amplo de ensino superior, sem um enfoque sobre a Pedagogia Universitária ou em programas de formação pedagógica específicos para a prática universitária
Dissertação de 2017, Universidade de São Paulo (USP) Nádia Moura Farhat	Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de pós-graduação <i>lato sensu</i> de uma IES	A dissertação investiga os saberes pedagógicos de professores de pós-graduação <i>lato sensu</i> , mas não foca programas ou práticas específicas de

		formação pedagógica no contexto universitário, direcionando mais para a experiência dos docentes de cursos específicos
Dissertação de 2018, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) Andréia Borges Andrade	Representações sociais de autonomia e suas implicações na prática docente de professores de administração da UEFS	A dissertação investiga as representações sociais de autonomia na prática docente, mas seu enfoque é mais sobre a percepção e prática dos professores de administração, não necessariamente vinculadas à Pedagogia Universitária ou formação pedagógica específica
Tese de 2018, Universidade La Salle (UNILASALLE-CANOAS-RS) Guilherme Mendes Tomaz dos Santos	A qualidade da educação superior e a Pedagogia Universitária: um olhar sobre a docência	Apesar de abordar a Pedagogia Universitária em temas de pesquisas (Estado da Arte), o trabalho se concentra mais na relação entre qualidade da educação superior e práticas docentes, sem focar diretamente a formação pedagógica de docentes universitários ou programas específicos de desenvolvimento pedagógico
Tese de 2018, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Dayse Lago de Miranda	De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas: desafios para os docentes universitários	A tese explora práticas pedagógicas inovadoras e desafios formativos para docentes, mas o foco é mais sobre experiências de prática inovadora e desafios gerais, não diretamente nos programas de formação ou desenvolvimento pedagógico específico para o contexto universitário

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, ao elaborar o Quadro 3, que apresenta e justifica cada opção de exclusão, evidenciei como as abordagens desses trabalhos se distanciam do foco essencial da Pedagogia Universitária, reafirmando a necessidade de uma delimitação criteriosa que assegurasse a coerência e a relevância dos estudos selecionados. Esse processo de refinamento foi fundamental para garantir que a pesquisa ofereça uma análise detalhada e precisa sobre as políticas e práticas de formação pedagógica para docentes universitários, contribuindo de maneira significativa para o avanço desse campo específico do conhecimento.

Prosseguindo com a análise, a próxima etapa do estudo envolve a revisão de artigos publicados em periódicos especializados em educação, com ênfase em trabalhos que se concentram na Pedagogia Universitária. Esses artigos são fundamentais para complementar a visão obtida por meio das teses e dissertações, oferecendo perspectivas atualizadas e inovadoras sobre a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional de docentes universitários. A análise de artigos permite explorar como os debates e as práticas em Pedagogia Universitária têm evoluído e se consolidado na literatura acadêmica recente, enriquecendo a compreensão desse

campo dinâmico. Portanto, a seguir, apresento uma seleção criteriosa de artigos que abordam diretamente a Pedagogia Universitária, destacando suas contribuições e implicações para o aprimoramento da prática docente no ensino superior.

1.2 Em artigos de periódicos: levantamento, sistematização, análise e síntese

Durante o processo de planejamento desta tese, ao passo que as leituras sobre Pedagogia e Pedagogia Universitária iam se ampliando juntamente com os encontros dos grupos de pesquisas já mencionados, cheguei à conclusão de que a expressão “Pedagogia Universitária” foi tomando forma no interior das universidades brasileiras, por meio de um movimento de disciplinas e até mesmo de cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados para a formação do professor no ensino superior, denominados: **Metodologia no/do Ensino Superior, Didática no Ensino Superior, Docência no Ensino Superior e, atualmente, Pedagogia Universitária**¹².

No contexto internacional, a título de informação, realizei buscas em *sites* das associações¹³ de estudos e pesquisas do ensino superior que me levaram ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal, encontrando o curso de pós-graduação em **Pedagogia do Ensino Superior**¹⁴ que tem como objetivo ampliar e desenvolver o ensino e a qualidade da aprendizagem, bem como de apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Retomando o caso brasileiro e, conseqüentemente, compreendendo que a Pedagogia Universitária ainda é um campo em construção, por isso relativamente novo, verifiquei a quantidade de artigos encontrados, divulgados na base da *SciELO* (431 artigos) ao longo de 64 anos (1960 a 2024) com temas voltados à Metodologia, Didática e à Docência no Ensino Superior, que poderiam anunciar e/ou anunciavam os pressupostos da Pedagogia Universitária, mas que de repente, para o contexto desta tese, seria demasiado longo executar a tarefa de catalogar, ler, analisar e identificar, dentre cada produção, quais delas estariam inseridas objetivamente no

¹² Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Pedagogia Universitária da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), 2018. Disponível em: <http://uftm.edu.br/lato-sensu/pedagogia-universitaria>. Acesso em: 22 jul. 2022.

¹³ Associação Ibero-Americana de Didática Universitária (**AIDU**). Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/>. Acesso em: 22 jul. 2022. Association Internationale de Pédagogie Universitaire (**AIPU**). Disponível em: <https://www.aipu-international.org/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

¹⁴ IE.Ulisa. Curso de Pós-Graduação “Especialização” em Pedagogia do Ensino Superior. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/cursos-pos-graduados-especializacao/pedagogia-ensino-superior>. Acesso em: 22 jul. 2022.

campo da PU. Por isso, tomado por essa complexidade, decidi procurar nessa base artigos diretamente relacionados com a Pedagogia Universitária e na universidade.

Nessa direção, com relação aos trabalhos divulgados na *SciELO*, ao pesquisar o descritor “Pedagogia Universitária” em todos os índices, a base retornou com 24 artigos publicados no Brasil, uma vez que, no processo de leitura e busca por elementos que se assemelhem com o meu objeto de pesquisa, identifiquei oito artigos.

A busca com o descritor “Pedagogia na universidade”, também em todos os índices na mesma base, retornou com 28 produções. Entretanto, são produções que retratam o **curso de Pedagogia** e suas áreas, discutidas em vários temas específicos, e nenhuma produção traz a discussão sobre a Pedagogia (ciência) na universidade, chamando mais uma vez a atenção para essa lacuna, o que amplia a necessidade de pesquisá-la.

Realizei o mesmo movimento na base do *Google Acadêmico*, utilizando os mesmos descritores (“Pedagogia Universitária” e “Pedagogia na universidade”), porém delimitando: a) o período de busca nos últimos quatro anos (2020-2024), a fim de levantar produções mais recentes quanto ao tema; b) artigos de revisão teórica; c) páginas em português; d) ordem de relevância. A base retornou com 32 artigos com o descritor Pedagogia Universitária. Após a leitura, compreensão e comparação por semelhanças quanto ao objeto de estudo, identifiquei justamente dois artigos que correspondem com o meu objeto de pesquisa.

Os outros 30 artigos em sua maioria apenas citavam passagens esparsas quanto ao tema da Pedagogia Universitária em suas produções, mas não aprofundavam a discussão do campo em seus resultados. Quanto à busca com o descritor “Pedagogia na universidade”, obtive 43 produções, porém com as mesmas características e resultados da busca na base da *Scielo* (foco nos cursos de Pedagogia).

Com essa projeção, apresento, no Quadro 4, os artigos selecionados e, em seguida, suas (co)relações com o campo da PU, identificando qual/quais caminho(s) apontam para a compreensão da Pedagogia na universidade.

Quadro 4 – Artigos divulgados no *SciELO* e *Google Acadêmico*. Descritor: “Pedagogia Universitária”

Ano	Periódico/ Base	Qualis	Título	Palavras-chave	Autoria
2024	Educação, Teoria e Prática <i>Google Acadêmico</i>	A2	Pedagogia Universitária no Brasil: o que revela a produção bibliográfica?	Formação Docente; Pedagogia Universitária; Assessoramento Pedagógico; Desenvolvimento Profissional; Revisão Integrativa	CANTANO , Márcia Mendes Ruiz SCORZONI , Marília F. M. RIVAS , Noeli P. P. LIMA , Bárbara Patrícia da S. BATISTA , Sylvia Helena S. S.
2022	Revista Panorâmica <i>Google Acadêmico</i>	B1	Pedagogia Universitária: contextos, concepções, formação e intervenção docente	Pedagogia Universitária; Educação Superior; Formação e Intervenção docente;	ARALDI , Franciane Maria; FARIAS , Gelcemar Oliveira; FOLLE , Alexandra
2019	Cadernos de Pesquisa <i>Scielo</i>	A1	Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente	Pedagogia; Ensino superior; Formação de professores; Identidade profissional	MELO , Geovana Ferreira; CAMPOS , Vanessa T. Bueno
	Educar em Revista <i>Scielo</i>	A1	Docência no ensino superior: interpelando os sentidos dos espaços institucionais de formação	Pedagogia universitária; Necessidades formativas; Desenvolvimento docente; Qualidade do ensino; Responsabiliza- ção participativa	SORDI , Mara Regina Lemes de
2018	Educar em Revista <i>Scielo</i>	A1	Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional	Formação docente; Pedagogia universitária; Metodologia dialética	MELLO , Elena Maria Billig FREITAS , Diana Paula Salomão de
2016	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) <i>Scielo</i>	A1	Formação Pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?	Formação de professor; Ensino superior; Administração	LOURENÇO , Cléria Donizete da Silva; LIMA , Manolita Correia; NARCISO , Eliza Rezende Pinto
2015	Educar em Revista <i>Scielo</i>	A1	As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia?	Universidade; Ensino superior; Inserção profissional; Empregabilidade; Pedagogia	ALVES , Mariana Gaio

	Educar em Revista <i>Scielo</i>	A1	Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente	Pedagogia universitária; Formação; Assessoramento pedagógico	CUNHA , Maria Isabel da
2010	Interface - Comunicação, Saúde, Educação <i>Scielo</i>	A2	Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva	Docência universitária; Educação superior; Formação de professores; Pedagogia universitária; Saúde coletiva	RIBEIRO , Marinalva Lopes; CUNHA , Maria Isabel da
2005	Educação & Sociedade <i>Scielo</i>	A1	Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES	Pedagogia; Faculdades/ Centros de educação; Política de formação dos profissionais da educação; Projeto político-pedagógico; Gestão educacional e de ensino	AGUIAR , Márcia Ângela da S.; MELO , Márcia Maria de Oliveira

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito aos periódicos pesquisados, Cantano *et al.* (2024) publicaram, na revista *Educação, Teoria e Prática* (2024), o artigo intitulado “Pedagogia Universitária no Brasil: o que revela a produção bibliográfica?”, com o objetivo de refletir sobre a formação de professores para o ensino superior, compreendendo posturas filosóficas e epistemológicas que pressupõem entender o campo da Pedagogia Universitária, recuperando os processos formativos na sua constituição histórica, política e social.

Nesse contexto, o artigo teve como objetivo identificar o que revela a produção bibliográfica (livros) acerca da Pedagogia Universitária, da formação docente e do assessoramento pedagógico universitário no período de 2007 a 2022, entendendo que o estatuto epistemológico do conhecimento pedagógico é imperativo em frente aos desafios contemporâneos no que concerne ao desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, à formação dos estudantes universitários.

Os dados revelaram, seja pela análise das categorias, seja pela frequência semântica, que a denominação “Pedagogia Universitária” foi dando espaço para outras denominações, especialmente “Formação Docente”. Outro destaque a se considerar diz respeito à emergência dos conteúdos relacionados com as “questões

e práticas pedagógicas da docência universitária”, que vão tomando corpo ao longo do tempo e se tornando fundamentais na produção acadêmica.

A análise desse processo pressupõe considerar o contexto atual da universidade, seus desafios e políticas educacionais no entendimento da universidade como instituição social e organização social. O tema “Assessoria Pedagógica” ainda não é representativo no país, mas se constitui em objeto de investigação, tendo em vista sua potencialidade.

Na revista *Panorâmica*, Araldi, Faria e Folle (2022) publicaram o artigo intitulado “Pedagogia Universitária: contextos, concepções, formação e intervenção docente”, com a intenção de contribuir para a ampliação e o aprofundamento de estudos relacionados com a Pedagogia Universitária. O artigo teve como objetivo apresentar contextos e concepções da Pedagogia Universitária, bem como elementos da formação e da intervenção docente no âmbito da educação superior.

Os autores enfatizam que o estudo sobre as características da Pedagogia Universitária, campo teórico da educação superior, visa a ampliar a compreensão da aprendizagem de ser e do atuar como professor neste contexto. O entendimento de como a Pedagogia Universitária vem se constituindo, tanto nacional quanto internacionalmente, permite a valorização de suas interfaces, concepções e conceitos, associados aos seus temas de investigação: docência universitária, formação de professores, currículo e prática pedagógica.

A partir da compreensão da Pedagogia Universitária, os autores referidos destacam a relevância do movimento crescente desse campo de estudos e pesquisas que foi construído e é constantemente construído por grupos e redes de pesquisadores que possuem como objetivo discutir a educação superior como um todo, contribuindo para os docentes desta etapa de educação, que têm a responsabilidade de formação de novos profissionais nas mais diversas profissões. Os autores supracitados ainda ressaltam que são extremamente relevantes a realização de eventos científicos e a consolidação de grupos de pesquisa que abordem as temáticas da formação e da intervenção docente em diversas áreas do conhecimento.

Melo e Campos (2019) publicaram nos *Cadernos de Pesquisa em Educação* o artigo “Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente”, tendo por objetivo evidenciar a necessidade de se constituírem projetos

institucionais de Pedagogia Universitária que contribuam para o desenvolvimento profissional de professores universitários em contexto de trabalho.

As pesquisadoras indagaram quais são as possíveis contribuições de ações formativas para o desenvolvimento docente e a identidade profissional. De cunho quanti-qualitativo, as autoras realizaram uma pesquisa em uma universidade federal, localizada no Triângulo Mineiro, no período de 2013 a 2016. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas com professores universitários.

A conclusão a que chegaram é que processos formativos fragmentados e esparsos pouco colaboram para o desenvolvimento profissional e, diante da complexidade do trabalho docente, será fundamental envidar esforços institucionais para consolidar uma Pedagogia Universitária como campo permanente de formação e desenvolvimento docente.

Sordi (2019) publicou no periódico *Educar em Revista* o artigo intitulado “Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação”. O texto problematiza os sentidos e desafios dos espaços institucionais de apoio ao docente que atua no ensino superior; toma como foco o debate sobre necessidades formativas dos professores, interpelando as lógicas que as definem e que lhes emprestam direção; e ressalta o risco de soluções neotecnicistas.

A autora referida aciona o uso de narrativas como recurso revelador das tensões entre os desejos manifestados pelos docentes e as condições reais de apoio institucional oferecidas como suporte a um fazer pedagógico inovador e situado historicamente.

Sordi (2019) recupera ainda a categoria da avaliação em sua feição educativa para fomentar processos de reflexão verticais e criteriosos que subsidiem atuações propositivas, individuais, coletivas e institucionais, na direção de uma educação superior detentora de qualidade social construída de modo corresponsável.

A autora citada conclui advogando que os espaços institucionais de apoio à docência podem se tornar lugares estratégicos para o fortalecimento da micropolítica dos espaços educativos de modo a sustentar o compromisso com uma formação profissional edificante sob o ponto de vista social.

Com o título “Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional”, as autoras Mello e Freitas (2018) publicaram o artigo no periódico *Educar em Revista*. Observa-se que esse texto é fruto de uma reflexão

teórica sobre a formação dos docentes do ensino superior, com base em uma pesquisa-ação desenvolvida com servidores de uma universidade federal situada no Rio Grande do Sul (RS).

Os elementos que as autoras trazem à discussão são resultados da pesquisa-ação desenvolvida sobre a formação continuada por meio de Cursos de Formação Pedagógica fomentados pela gestão e desenvolvidos em *campi* da Universidade, considerando a concepção de desenvolvimento profissional docente.

As autoras apontam ainda que a formação ofertada se configura como uma das ações da pedagogia universitária em construção na instituição. Nessa direção, os resultados do trabalho foram avaliados por meio de análise textual discursiva e a matriz teórico-conceitual tem como base a metodologia dialética de construção do conhecimento.

Mello e Freitas (2018) concluem o artigo afirmando que os resultados encontrados por meio da análise textual discursiva, corroboram a fundamentação teórica adotada no artigo e na própria universidade quanto ao fenômeno da formação docente como um elemento crucial à qualidade da educação.

Na Revista da *Avaliação da Educação Superior (Campinas)* Lourenço, Lima e Narciso (2016) publicaram o artigo “Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?”. O texto aborda a formação do professor universitário que tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente aos saberes do conteúdo de ensino.

As autoras referidas afirmam que ser docente no ensino superior no entanto não é apenas uma questão de domínio de conteúdo. A prática pedagógica de ensino é complexa e contextualizada.

Com esse entendimento, as autoras mencionadas procuram, no ensaio acadêmico, argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário, buscando subsídios na área da educação para desenvolver o argumento. Assim, o objetivo é conhecer como a formação pedagógica do professor universitário é tratada pela legislação e pela literatura acadêmica.

As autoras supracitadas concluem refletindo que a principal constatação que se fez, e que pode ser percebida ao longo do artigo, é que há mais indagações do que respostas quanto à formação do docente do ensino superior. Essas indagações sem respostas, se, por um lado, geram angústias, por outro, elas indicam que a reflexão sobre a prática docente é um tema que tem ganhado força.

Novamente no periódico *Educar em Revista*, Alves (2015) publica o artigo com o título “As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia?”. Nesse trabalho, a autora referida reflete sobre a universidade como instituição formadora e, por essa questão, tem preocupações profissionais desde as suas origens medievais, no sentido em que, entre as suas missões, inclui-se a preparação dos alunos para o exercício de atividades profissionais. Contudo, na contemporaneidade, essas preocupações têm sido objeto de uma atenção e preocupação crescentes no quadro das políticas educativas, bem como por parte dos acadêmicos e da sociedade em geral, veiculando frequentemente a ideia de que importa repensar o ensino superior em uma lógica de resposta à necessidade (quantitativas e qualitativas) da economia e do mercado de trabalho.

Nesse contexto, Alves (2015) tem por objetivo enriquecer a reflexividade sobre esse tipo de posicionamento e sobre as respectivas implicações no campo da Pedagogia Universitária, procurando, desse modo, identificar tensões e desafios subjacentes aos modos de funcionamento e aos modelos curriculares e pedagógicos das universidades na atualidade, reforçando, ao concluir, a importância de favorecer uma perspectiva educativa sobre a Pedagogia Universitária que não a subordine às supostas necessidades do mercado de trabalho.

O artigo de Cunha (2015), por sua vez, traz como título “Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente”. Também publicado no mesmo periódico e período (*Educar em Revista*, jul./set.) em que Alves (2015) publicou, o texto aborda a emergência da Pedagogia Universitária no contexto de democratização e expansão da educação superior no Brasil.

A autora supracitadas salienta a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender que têm feito revigorar o campo da Pedagogia Universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo.

Cunha (2015) afirma que a expansão tem trazido aos quadros acadêmicos muitos docentes em fase inicial de carreira, que demandam especial atenção. Aposta ainda que o desenvolvimento profissional dos docentes acontece no espaço de trabalho, dada a inexistência de políticas públicas indutoras da formação inicial

para esse nível de ensino. Discute que diferentes conceitos de formação produzem distintas estratégias de ação.

Nessa direção, a autora referida apresenta três modelos em ordem decrescente de centralização: (A) Modelo de centralização e controle das ações; (B) Modelo parcial de descentralização e controle das ações; e (C) Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram usados para analisar os pressupostos e características dos indicadores, a compreensão da formação e do desenvolvimento profissional, os formatos usuais das estratégias de formação e os formatos de acompanhamento e avaliação.

Cunha (2015) conclui afirmando que seu trabalho alerta para um cenário que exige iniciativas propositivas de investimentos nos saberes da docência para que a universidade corresponda ao que dela se espera em termos de qualidade social. Nesse contexto, é importante olhar para a assessoria pedagógica na universidade como uma condição profissional de melhoria e mudança do cenário da educação superior.

No periódico *Interface Comunicação Saúde Educação*, as autoras Ribeiro e Cunha publicaram, em 2010, o artigo intitulado “Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva”, com o intuito de analisar as representações de docência e formação pedagógica presentes no Projeto Político-Pedagógico de um curso de Mestrado em Saúde Coletiva.

O caminho metodológico, baseado na perspectiva qualitativa, envolveu alunos, ex-alunos e professores, utilizando a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos. Os aportes teóricos de Bourdieu, Sousa Santos, Anastasiou, Pimenta, Cunha e Lucarelli deram a principal sustentação para a interpretação dos dados mediante a análise de conteúdo.

As autoras supracitadas chegam às primeiras conclusões, afirmando que os participantes, mesmo tendo a docência como expectativa de ação profissional, pouco encontram nas propostas curriculares essa dimensão, havendo discrepâncias entre as suas motivações e a proposta de formação. Essa discrepância pode estar indicando a fragilidade do campo científico da educação e da Pedagogia Universitária nesse contexto.

As conclusões alertam para a questão da qualidade da educação superior no Brasil, os desafios impostos à docência e os equívocos provocados pela linearidade entre pesquisa e ensino.

Por fim, o artigo de Aguiar e Melo, publicado no periódico *Educação e Sociedade* (2005), traz como título “Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES”. Esse trabalho discute a centralidade da pedagogia na formulação e implementação de uma política de formação dos profissionais da educação que seja expressão do projeto político-pedagógico mais amplo da instituição universitária, problematizando a materialização dessa política nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), considerando o contexto sóciopolítico e educacional, a Pedagogia Universitária e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, compreendida pela transversalidade do aspecto pedagógico e da inter-transdisciplinaridade possível entre as áreas de conhecimento, no âmbito universitário.

As autoras referidas refletem sobre a necessidade de materializar essa política, tendo como horizonte os princípios da gestão democrática, do trabalho coletivo, da avaliação contínua e da docência. Para tanto, a instituição de um projeto político-pedagógico que incorpore tais perspectivas se dá de forma conflituosa e implica a necessidade de uma ruptura nas práticas docentes academicistas, caracterizadas por projetos individualistas, demarcações de territórios de conhecimentos, busca de “autonomias” fundadas no isolamento da sala de aula e de estudo etc.

A (re)significação dessas e de outras problemáticas existentes na cultura dos *locus* de educação implica desenvolver um processo de reflexão contínua como práxis, na perspectiva do desenvolvimento de uma formação pedagógica, que envolva mudança nos pressupostos dos sujeitos, na forma de compreensão de seus problemas e na sua própria postura para se tornar conceptor e gestor das práticas institucionais, curriculares e docentes.

Aguiar e Melo (2005) concluem afirmando que é nesse sentido que se elege a Pedagogia e a Pedagogia Universitária, como projeto e eixo das práticas nas IES como uma política que dá significado e sentido às práticas educativo-pedagógicas, na perspectiva da investigação, análise, explicação e intervenção; forma condutas sociais e compatíveis com o projeto; veicula e produz conhecimentos e culturas em um processo inter e transdisciplinar; estabelece padrões para o planejamento/gestão educacional e escolar da docência universitária e da escola básica, como também para a construção de uma cultura avaliativa institucional.

Ademais, as propostas e práticas que visam à mudança no plano educacional não poderão estar dissociadas das contendas e disputas pela afirmação de projetos político-sociais (e, portanto, educacionais) que tenham como norte a emancipação humana e a democracia.

Síntese dos artigos

Ao expor uma síntese entre as produções consultadas sobre a Pedagogia Universitária, estabeleci correlação entre todos os artigos selecionados, a fim de compor um panorama que fizesse sentido às minhas leituras e compreensões, buscando elementos que tecessem o seu campo em construção.

A partir da leitura integral dos artigos selecionados, evidencio quatro características:

1ª) Os artigos apresentam a concepção de Pedagogia Universitária como campo em construção, a partir da formação dos docentes que tem sido foco principal nos programas, projetos e/ou ações etc.

2ª) Os artigos destacam que a formação do docente é moldada pelas trajetórias que percorre, abrangendo tanto sua vida pessoal quanto sua carreira profissional, sublinhando seu papel essencial na sociedade.

3ª) Os artigos denunciam a falta de determinantes legais em nível de Governo Federal para a formação do professor universitário em lugar de apenas “preparação” e anunciam Projetos e/ou Programas de PU instituídos no interior das universidades (expressivamente nas públicas) que se ocupam da tarefa de formar o professor em exercício tanto em carreira inicial como na continuada.

4ª) Os artigos fornecem elementos que apontam a necessidade de se pensar a Pedagogia (ciência) como ação transformadora na estrutura administrativo-acadêmica das universidades e institutos federais, principalmente em função da Didática e seu campo de conhecimento, considerando como o professor a utiliza na sua atividade laboral.

Compreendo, na leitura e análise dos artigos selecionados, que as exposições ressaltam a complexidade e a relevância da Pedagogia Universitária, evidenciando a sua intersecção com questões legais, políticas e práticas educacionais. Observei que, ao traçarem um panorama abrangente sobre o tema, os artigos referidos destacam a necessidade de investimento na formação docente, na

implementação de políticas públicas mais assertivas e na valorização da Pedagogia como uma ciência capaz de promover mudanças substanciais no contexto universitário.

Ademais, a análise desses artigos revelou a importância de se considerar a diversidade de contextos e realidades presentes nas IES. É fundamental reconhecer que as demandas e desafios enfrentados pelos professores universitários podem variar significativamente de acordo com o tipo de instituição, área de conhecimento e perfil do corpo discente. Nesse sentido, a Pedagogia Universitária emerge como um campo dinâmico e multidisciplinar, que requer abordagens flexíveis e adaptáveis às especificidades de cada contexto organizacional.

Por fim, evidencio que os artigos consultados destacam a necessidade de um diálogo contínuo entre teoria e prática no âmbito da Pedagogia Universitária. A reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas pelos professores em sala de aula, aliada ao embasamento teórico sólido, torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Assim, a análise dos artigos escolhidos reforça a importância de uma perspectiva integrada e colaborativa no processo de formação e aprimoramento dos docentes, visando não apenas ao processo de ensino e aprendizagem, mas também ao desenvolvimento de habilidades e saberes essenciais para uma educação de qualidade no ensino superior.

Dando continuidade a essa análise, a última etapa da pesquisa para este EQ foca as produções publicadas nos ANAIS do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária. Esses ANAIS são uma fonte rica de discussões emergentes e contribuições práticas que refletem o estado atual e as perspectivas futuras da Pedagogia Universitária. A seleção criteriosa de obras apresentadas em congressos visa a aprofundar o entendimento sobre como as questões debatidas nos artigos acadêmicos se manifestam e são desenvolvidas nas práticas e teorias emergentes discutidas nesses eventos. Assim, na próxima seção, exploro a forma como os debates e as propostas apresentadas nos congressos complementam e enriquecem a reflexão sobre a formação e o desenvolvimento profissional de docentes universitários, proporcionando uma visão abrangente e atualizada das práticas pedagógicas no ensino superior.

1.3 Em ANAIS do I, II, III e IV Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária: levantamento, sistematização, análise e síntese

A busca por trabalhos sobre Pedagogia Universitária, publicados nos ANAIS do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária (CBPU) deu-se no portal do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU¹⁵) vinculado à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus Rio Claro/SP.

Cadastrado no Diretório¹⁶ dos Grupos de Pesquisas no Brasil - Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), o GEPPU é responsável por organizar o Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária, realizado a cada dois anos. A primeira edição ocorreu em 2018, a segunda em 2020, a terceira em 2022 e a quarta neste ano (2024). O objetivo dos eventos é fomentar as discussões e a produção de conhecimento acerca da complexidade epistemológica em torno da Pedagogia Universitária, ampliando a cientificidade desse campo de conhecimento.

Ao acessar a aba “Congressos”, encontro as quatro edições com as respectivas informações sobre cada evento e seus ANAIS publicados.

A primeira edição (I CBPU) teve como tema **“Novos desafios, velhos problemas”**, pensado para apresentar discussões sobre as mudanças econômicas e políticas, culturais e sociais que interferem no modo como a formação universitária se mostra hoje e sua relação com a construção histórica da Educação Superior no Brasil.

A segunda edição (II CBPU) trabalhou o tema **“Política, Docência e Diversidade: espaços (na/da/para a) a universidade”**, buscando evidenciar a complexidade de um campo de conhecimento ainda em construção, com vistas à

¹⁵ Desde a sua criação, o grupo tem conseguido desenvolver pesquisas de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. Além disso, tem organizado o Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária e tem se aproximado de outros grupos de pesquisa com temática correlata, aumentando as redes de conhecimento e formação permanente. Ocorreu também divulgação dos trabalhos a partir da participação em diferentes eventos acadêmicos. O GEPPU trabalha atualmente com cinco eixos: Eixo 1) Experiência, diversidade e linguagem no contexto universitário; Eixo 2) Organização do trabalho pedagógico universitário; Eixo 3) Política, gestão e organização institucional universitária; Eixo 4) Espaços e processos de formação na universidade; Eixo 5) Fundamentos epistemológicos da Pedagogia Universitária (GEPPU, 2024) (Disponível em: <https://geppu.com.br/>. Acesso em: 12 jun. 2024).

¹⁶ Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1492729192922320>. Acesso em: 12 jun. 2024.

excelência dos diversos processos desencadeados no contexto universitário. Caminhando em direção à sua consolidação como espaço formativo e investigativo desse campo epistemológico, o II CBPU abriu espaço para discussões, reflexões, socializações e construção de conhecimentos necessários às práticas pedagógicas universitárias em toda sua amplitude.

A terceira edição do evento (III CBPU) teve como tema **"A Pedagogia Universitária e o contexto universitário em cenários de crise: expectativas, desafios e possibilidades"**. Assim, o evento abordou temáticas relacionadas ao contexto universitário em cenários de crise, buscando colaborar com as discussões em torno da complexidade do momento atual pelo qual passa a educação superior.

A quarta edição (IV CBPU) apresentou como tema **"Debates ontológicos, epistemológicos e pedagógicos na atualidade"**. Assim, o evento abordou temáticas associadas ao contexto universitário como realidade concreta que carrega contradições e, portanto, requer a investigação dos fundamentos em suas múltiplas articulações, buscando compreender a problemática teórico-metodológica da Pedagogia Universitária.

Ao levantar os trabalhos publicados nas quatro edições do evento, e fazendo uma leitura geral nos temas e resumos, tenho a seguinte amostra:

a) 1ª edição (45 trabalhos aprovados e publicados, divididos em três eixos. Apenas no Eixo 3 - Formação Pedagógica Universitária, encontrei sete trabalhos que se assemelham de forma geral ao tema da minha pesquisa);

b) 2ª edição (44 trabalhos aprovados e publicados, divididos em cinco eixos. No Eixo 2 – Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico, encontrei quatro trabalhos que se assemelham ao meu tema e, no Eixo 4 – Universidade e espaços formativos, identifiquei oito textos, perfazendo um total de 12 trabalhos);

c) 3ª edição (39 trabalhos aprovados e publicados, divididos em cinco eixos. No Eixo 2 – Organização do Trabalho Pedagógico Universitário, encontrei quatro trabalhos e, no Eixo 4 – Espaços e Processos de Formação na Universidade, encontrei 13, perfazendo um total de 17 trabalhos);

d) 4ª edição (22 trabalhos, divididos em cinco eixos. No Eixo 2 – Organização do Trabalho Pedagógico Universitário, encontrei dois trabalhos; no Eixo 3 – Política, Gestão e Organização Institucional Universitária, um trabalho; no Eixo 4 – Espaços e Processos de Formação na Universidade, localizei cinco trabalhos; e no Eixo 5 –

Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia Universitária, encontrei um texto, perfazendo um total de nove trabalhos).

Diante de um número expressivo de trabalhos aprovados e publicados nas quatro edições do evento (150 no total) e na composição dos selecionados para esta parte do EQ, debrucei-me na elaboração do Quadro 3, composto pelos 45 trabalhos levantados que se assemelham ao tema do meu estudo, sistematizando-os em ordem cronológica de publicação nos respectivos ANAIS do CBPU (Quadro 5), como também inserindo os eixos aos quais cada um pertence e as palavras-chave dos resumos. Tal ato demonstra a incidência de pesquisas relevantes e contemporâneas no campo estudado, evidenciando a convergência de temas e abordagens dentro do contexto do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária (CBPU).

Quadro 5 – Trabalhos publicados nos ANAIS do I, II, III e IV CBPU que se assemelham de modo geral ao objeto de estudo desta pesquisa

ANAIS DO I CBPU - ANO 2018				
N.	Título do Trabalho	Autores	Eixo	Palavras-chave
1	A extensão universitária na formação do professor universitário: breve contextualização e reflexões	JÚNIOR , Wilson de Mello; XAVIER , Juarez Tadeu de Paula; MOURA , Paulo Celso; PLANETA , Cleópatra da Silva	3	Extensão universitária; Formação docente; Metodologia extensionista
2	A formação de professores reflexivos: as contribuições da prática docente no ensino superior	DEZANI , Simone Cristina Boldrin	3	Formação de professores; Profissional reflexivo; Pesquisa da própria prática
3	A formação para a docência no ensino superior: desafios e possibilidades na voz dos egressos de um programa institucional	CANTANO , Márcia Mendes Ruiz; MATIAS , Ariane Pereira; RIVAS , Noeli Prestes Padilha	3	Ensino superior; Formação de professores; Programa PAE-USP
4	A Pedagogia Universitária: construindo uma reflexão sobre o seu campo de conhecimento	TORRES , Alda Roberta; ALMEIDA , Maria Isabel de	3	Pedagogia universitária; educação superior; campo de conhecimento
5	Constituição de um serviço de formação continuada de professores universitários: primeiros passos	SOUSA , Walêska Dayse Dias de	3	Docência universitária; formação continuada; formação do professor universitário
6	Formação pedagógica de professores universitários: reflexões sobre projeto pró-ensino/Capes na área da saúde	CORRÊA , Adriana Katia; GONÇALVES , Marlene Fagundes Carvalho; RIVAS , Noeli Prestes Padilha	3	Formação de professores; pós-graduação; docência universitária; saúde

7	Pedagogia Universitária no Brasil: desafios de programas institucionais em universidades públicas	LOPES , Nathana Maria Carvalho; RIVAS , Noeli Prestes Padilha; SILVA , Glaucia Maria da	3	Ensino superior; Formação docente; Desenvolvimento profissional
ANAIS DO II CBPU - ANO 2020				
N.	Título do Trabalho	Autores	Eixo	Palavras-chave
8	Formação didático-pedagógica de professores: a docência universitária em análise	QUEIROS , Gean Breda 2020b	2	Formação de professores; Didática no ensino superior; Pedagogia Universitária
9	Pedagogia crítica como Pedagogia Universitária: uma experiência da integração da pós-graduação na graduação	ARAÚJO , Leyvijane Albuquerque de	2	Pedagogia crítica; Pedagogia Universitária; Integração da pós-graduação
10	Práticas inovadoras na aula universitária: construindo a identidade docente frente aos contextos emergentes	RESCHKE , Maria Janine Dalpiaz	2	Universidade; Ruptura; Inovação
11	A Pedagogia Universitária: entre preconceitos e contribuições para a formação docente	RIVAS , Noeli Prestes Padilha	2	Educação superior; Pedagogia Universitária; Formação pedagógica
12	Desenvolvimento profissional docente numa universidade pública do sul do Brasil: análise das contribuições das ações formativas	LUZ , Aline Souza da	4	Pedagogia Universitária; Desenvolvimento profissional docente; Ações formativas
13	Programas de pós-graduação em Fisiologia: espaços de formação pedagógica?	OLIVEIRA , Gislaine Alves de	4	Formação pedagógica; Docência; Ensino superior
14	O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e a formação pedagógica para a docência na área das Ciências Exatas e da Terra: um estudo sobre as disciplinas oferecidas nos <i>campi</i> do interior de São Paulo	GENEROSO , Júlia Barbosa	4	Programa de Aperfeiçoamento do Ensino; Formação de professores; Docência universitária
15	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino para o Pós-Graduando: quando os caminhos da formação docente e da produção científica se encontram	GONÇALVES , Marlene Fagundes Carvalho	4	Formação docente; Pós-graduação; Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
16	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE): estudo sobre a formação docente de pós-graduandos em saúde da USP <i>campus</i> Ribeirão Preto	NAKANO , Mônica Mitsue	4	Docência no ensino superior; Formação docente; Estágio supervisionado em docência
17	A Pedagogia Universitária e a formação de professores para a educação básica: aproximações e desafios	GIARETA , Paulo Fioravante; PAULA , Beatriz Mussio Magalhães de; FARIAS , Gerson dos Santos	4	Pedagogia Universitária; Formação de professores; Educação básica
18	ENTREDOCENTES – Contribuições do programa institucional de formação continuada de professores da Unicentro na prática pedagógica	SANTOS , Wanda Terezinha Pacheco dos	4	Formação continuada; Prática pedagógica; Professores universitários

	dos professores participantes			
19	A experiência da disciplina “Prática Docente no Ensino Superior” na pós-graduação <i>stricto sensu</i> da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro/Paraná	SANTOS , Wanda Terezinha Pacheco dos	4	Pós-graduação; Formação docente; Docência universitária
ANAIS DO III CBPU - ANO 2022				
N.	Título do Trabalho	Autores	Eixo	Palavras-chave
20	A Pedagogia Universitária e o processo de desenvolvimento profissional docente e identitário: de bacharel a formador de professores em cursos de licenciatura	ZUCHETTI , José Humberto Verissimo; BITENCOURT , Lóriége Pessoa	2	Desenvolvimento profissional docente; Identidade docente; Docente bacharel
21	A presença da inovação na prática pedagógica universitária: um estudo de caso	RESCHKE , Maria Janine Dapliaz; SILVA , Marcelo Silva da; COSTA , Valesca Brasil; GARCIA , Juliana Bittencourt; NÖRNBERG , Lui	2	Pedagogia Universitária; Práticas pedagógicas; Inovação
22	Formação continuada para docência universitária	WAGNER , Flávia	2	Docência universitária; Formação continuada; Boas práticas pedagógicas; Assistência pedagógica; Relato de experiência
23	O inédito viável da práxis didática universitária: tensões e possibilidades para o ensino superior	PONTES , Rosana Aparecida Ferreira; PIMENTA , Selma Garrido	2	Práxis didática universitária; Ensinar com pesquisa; Inédito viável
24	A disciplina de Prática Docente no Ensino Superior: um espaço de reflexão da Pedagogia Universitária na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro – PR	SANTOS , Wanda Terezinha Pacheco dos	4	Pós-graduação; Formação docente; Docência universitária
25	A formação do pós-graduando para a docência na educação superior: um campo científico específico de saberes	LOPES , Yuna Lélis Beleza; CANTANO , Márcia Mendes Ruiz; RIVAS , Noeli Prestaes Padilha	4	Formação para a docência; Saberes específicos; Docência universitária.
26	A inserção profissional dos docentes iniciantes na carreira do ensino superior: o programa DES na UEPG	CAMPAGNOLI , Karina Regalio; ALTHAUS , Maiza Taques Margraf; CAMPAGNOLI , Eduardo Bauml	4	Docência universitária; Professores iniciantes; Formação de professores
27	Dimensão histórica da formação pedagógica para a docência universitária: marcas e elementos constitutivos das	SCORZONI , Marília Ferranti Marques; RIVAS , Noeli Prestes	4	História da Universidade; Ensino superior; Formação

	experiências inaugurais em uma universidade pública paulista	Padilha		docente
28	Espaços e Processos de Formação na Universidade: contribuições à Pedagogia Universitária	ANTONELLO , Jaqueline; AZEVEDO , Maria Antônia Ramos de; XAVIER , Amanda Rezende Costa; MALDONADO , Elaine; CARRASCO , Ligia Bueno Zangali	4	Pedagogia Universitária; Grupo de pesquisa; Formação
29	Formação docente em contexto: relato de experiência	OLIVEIRA , Cristiane Elvira de Assis	4	Formação; Docente; Prática
30	Formação e Desenvolvimento Docente em Engenharia: um relato de experiência na Universidade Federal de São Carlos	ANTONIALI , Armando; WATANABE , Flávio Yukio	4	Pós-Graduação; Competências educacionais; Estratégias ativas
31	Formação para Docência em Química no Ensino Superior: um estudo sobre as contribuições dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	ZANITH , Caroline Christine; LOPES , José Guilherme da Silva	4	Docência no ensino superior; Estágio de docência; Ações formativas
32	Formação pedagógica e a docência universitária: diálogos com docentes da educação superior	QUEIROS , Gean Breda; AROEIRA , Kalline Pereira	4	Pedagogia Universitária; Formação pedagógica; Ensino superior
33	Pedagogia Universitária: a experiência de oferta de um curso de pós-graduação <i>lato sensu</i>	SOUSA , Walêska Dayse Dias de	4	Formação de professores universitários; Pedagogia Universitária; Formação pedagógica; Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
34	Reflexões sobre o caminhar docente a partir do relato de experiência do estágio docência de um mestrando em educação	SANTANA , Gabriel Ferreira; BITENCOURT , Lóriége Pessoa	4	Pandemia da Covid-19; Estágio docente na educação superior; Docência universitária; Pedagogia Universitária
35	Saberes docentes no curso de Ciências Contábeis: um estudo com professores de instituições de educação superior no sudoeste do Paraná	WRONSKI , Pollyanna; NEZ , Egeslaine de	4	Educação superior; Saberes docentes; Professores de Ciências Contábeis; Formação de professores
36	Semana de formação docente: uma experiência refletida	ROSSI , Caren	4	Docência; Formação continuada; Professoralidade
ANAIS DO IV CBPU - ANO 2024				
N.	Título do Trabalho	Autores	Eixo	Palavras-chave
37	O aprendizado da docência de professores bacharéis: novas concepções por meio da Pedagogia Universitária	VIEIRA , Géssika Mendes MELO , Geovana Ferreira	2	Pedagogia Universitária; Formação de professores bacharéis; Pesquisa-

				ação
38	Pedagogia Universitária crítica: por uma práxis pedagógica emancipatória na modernidade líquida	RABELO , Roberto Araújo da Silva Vasques	5	Pedagogia Universitária crítica; Práxis pedagógica; Modernidade líquida
39	Pedagogia Universitária e o desenvolvimento profissional docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	TESSARO , Elen Caroline; BITENCOURT , Lóriége Pessoa	2	Desenvolvimento profissional; Pedagogia Universitária; Docente universitário; Pós-graduação
40	Programas Institucionais de Formação Docente: espaços coletivos de reflexão sobre a Pedagogia Universitária	TORRES , Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião; GOES , Graciete Tozetto; SANTOS , Wanda Terezinha Pacheco dos	4	Ensino superior; Formação docente; Pedagogia Universitária
41	A busca pela legitimidade de ação profissional dos assessores pedagógicos universitários: desafios no Brasil e Argentina	CARRASCO , Lígia Bueno Zangali; AZEVEDO , Maria Antônia Ramos de; XAVIER , Amanda Rezende Costa	4	Assessor pedagógico universitário; Formação docente; Contexto universitário; Pedagogia Universitária
42	Assessoramento pedagógico universitário: transformando o espaço em lugar de formação na UFSCar - campus Araras	MALDONADO , Elaine; AZEVEDO , Maria Antônia Ramos de	4	Pedagogia Universitária; Assessoria Pedagógica Universitária; Desenvolvimento Profissional Docente; Formação Docente
43	Assessoramento pedagógico universitário: um estudo internacional das singularidades e sincronidades do serviço	AZEVEDO , Maria Antônia Ramos de; XAVIER , Amanda Rezende Costa; ANTONELLO , Jaqueline CARRASCO , Lígia Bueno Zangali; MALDONADO , Elaine; ARRUDA , Rodrigo Sinigaglia	4	Pedagogia Universitária; Assessoria pedagógica universitária; Redes colaborativas
44	Assessoria pedagógica aos docentes universitários para o trabalho com PCDs nos cursos de graduação da UEPG: relato de experiência	MARTINS , Danielle Cristina; GOES , Graciete Tozetto; SILVA , Renata Lopes da	4	Assessoria pedagógica; Formação docente universitário; Educação inclusiva
45	Gestão universitária e os setores de assessoramento pedagógico	ANTONELLO , Jaqueline; AZEVEDO , Maria Antônia Ramos de	3	Educação superior; Gestão universitária; Pedagogia Universitária; Assessoria pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

A análise cuidadosa desses trabalhos permite identificar tendências, lacunas e desenvolvimentos recentes na área, proporcionando uma base sólida para a fundamentação teórica e metodológica deste estudo. Nessa perspectiva, a leitura integral dos 45 trabalhos me proporcionou momentos de extrema reflexão, pois pude compreender como o campo da Pedagogia Universitária vem sendo constituído e

buscando legitimação. Um fator que me chamou atenção nas últimas cinco leituras (n. 41 a 45), foram os trabalhos deste ano (2024), quando começam a prevalência de temas que tratam da Assessoria Pedagógica Universitária, evidenciando um movimento crescente na direção de entender como esse serviço pode transformar o espaço universitário em um ambiente mais propício à formação docente e ao desenvolvimento acadêmico. Tem-se aqui mais uma contribuição dos avanços no campo dos estudos e pesquisas sobre a Pedagogia Universitária.

Na mesma direção, a fim de compreender como todos os trabalhos selecionados cooperam na construção do campo epistemológico da Pedagogia Universitária, compus uma reflexão envolvendo-os para dialogar com o meu objeto de estudo. Caso contrário, seria demasiadamente longo apresentar a contribuição de cada trabalho de forma específica, mesmo reconhecendo a primazia de cada um. Portanto, nas leituras realizadas, encontrei evidências que ora convergem e ora divergem entre as pesquisas para compor um panorama sobre a configuração atual das práticas e teorias em Pedagogia Universitária. Essa análise crítica, além de revelar as convergências e divergências entre os trabalhos selecionados, também ampliou a compreensão das múltiplas perspectivas que permeiam o campo epistemológico em questão.

Ao contextualizar essas contribuições dentro do meu estudo, pretendi enriquecer a fundamentação teórica na contribuição para o avanço do conhecimento na área, destacando a complexidade e a dinâmica das discussões atuais sobre a Pedagogia Universitária.

Para realizar uma análise abrangente sobre os 45 trabalhos selecionados nos ANAIS do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária (CBPU), primeiro decidi categorizá-los em temas principais e conteúdos desenvolvidos e/ou explorados pelos autores e, em seguida, sintetizei os principais aspectos convergentes e divergentes observados. Para essa atividade, utilizei, como apoio, o *software* Atlas.ti¹⁷. Baseado nos títulos, resumos e palavras-chave consultados, todos os trabalhos estão relacionados com a Pedagogia Universitária, que pode ser definida, a esta altura do EQ, como o campo de estudo e prática voltado para a formação pedagógica e desenvolvimento profissional dos docentes no ensino superior. A

¹⁷ Informação sobre o software disponível em: <https://www.atlasti.com>. Acesso em: 23 maio 2024. O Atlas.ti é um software para análise de dados qualitativos desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha. Ele tem sido utilizado, desde então, por pesquisadores do mundo todo por conta de sua facilidade e da gama de ferramentas disponíveis (MUHR, 1991).

classificação dos trabalhos por temas principais tomou a seguinte configuração disposta no Quadro 6.

Quadro 6 – Classificação dos trabalhos sobre Pedagogia Universitária distribuídos por temas principais

Temas Principais dos Trabalhos	Conteúdos/Temas desenvolvidos e /ou explorados pelos autores
Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional	1. A formação de professores reflexivos no ensino superior 2. Desenvolvimento profissional docente em universidades públicas 3. Programas de formação continuada para professores universitários
Práticas e Inovações Pedagógicas	1. Práticas inovadoras na aula universitária 2. Inovação na prática pedagógica universitária 3. Semana de formação docente: experiências reflexivas
Pedagogia Crítica e Transformadora	1. Pedagogia crítica como abordagem na Pedagogia Universitária 2. Pedagogia Universitária crítica: práxis emancipatória
Assessoria Pedagógica e Apoio ao Ensino	1. Assessoramento pedagógico universitário 2. Gestão universitária e assessoramento pedagógico
Impacto da Pedagogia Universitária	1. Impacto da Pedagogia Universitária na formação de professores para a educação básica 2. Contribuições da Pedagogia Universitária para a identidade docente

Fonte: Elaboração própria.

Com base na análise do quadro que agrupa os trabalhos publicados nos ANAIS, é possível observar uma diversidade de temas que refletem a complexidade e as diferentes abordagens da Pedagogia Universitária. Essa análise revela a diversidade de temas investigados nesse campo, sugerindo áreas de convergência e potenciais lacunas para futuras investigações.

Nesse contexto, tomado pela reflexão sobre aspectos convergentes e divergentes entre os trabalhos, a análise revela uma diversidade de abordagens e

perspectivas dentro da Pedagogia Universitária que enriquecem o entendimento do campo e promovem discussões fecundas sobre suas práticas e teorias. A variedade de temas explorados, desde a formação pedagógica até as práticas inovadoras e a Pedagogia Crítica, demonstra a complexidade e a riqueza das investigações contemporâneas.

Ao ponderar sobre as convergências e divergências entre os estudos, torna-se evidente que a Pedagogia Universitária não é um campo estático, mas sim dinâmico e em constante evolução, em que diferentes perspectivas contribuem para a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes no ensino superior. Essa diversidade de abordagens, além de ampliar as possibilidades de intervenção e melhoria das práticas educacionais, fortalece também o papel crítico e transformador da Pedagogia Universitária na educação atual.

Dessa forma, no Quadro 7, apresento as abordagens que ora convergem e/ou divergem entre os trabalhos analisados, oferecendo uma visão geral das múltiplas perspectivas teóricas e práticas dentro do campo da Pedagogia Universitária. Essa análise permite identificar áreas de consenso e discordância entre os estudos, enriquecendo o debate acadêmico e orientando futuras pesquisas e práticas educacionais.

Quadro 7 – Abordagens convergentes e divergentes entre os trabalhos publicados nos ANAIS do CBPU

Em termos convergentes	
Ênfase na formação docente:	Todos os trabalhos abordam aspectos relacionados com a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores universitários
Importância da reflexão sobre a prática:	Há um reconhecimento comum da necessidade de reflexão crítica sobre as práticas de ensino no contexto universitário
Exploração de inovações pedagógicas:	Muitos estudos investigam práticas inovadoras e seu impacto na identidade docente e na qualidade do ensino
Assessoria e apoio pedagógico:	A presença de trabalhos sobre assessoria pedagógica destaca a importância do apoio institucional para o desenvolvimento profissional dos docentes
Em termos divergentes	
Ênfases teóricas e metodológicas diferentes:	Alguns trabalhos podem adotar abordagens teóricas diversas (por exemplo, pedagogia crítica versus pedagogia tradicional), influenciando suas conclusões e recomendações
Contextos institucionais variados:	As experiências podem variar dependendo das instituições e contextos locais, o que pode influenciar as práticas e resultados relatados

Fonte: Elaboração própria.

Por meio desse quadro, compreendo que a Pedagogia Universitária, situada nos trabalhos apresentados nos ANAIS do CBPU, é um campo dinâmico e em evolução, fundamental para a melhoria contínua da qualidade do ensino superior no Brasil. A diversidade de temas e abordagens reflete um interesse crescente na formação pedagógica dos docentes universitários e na promoção de práticas educacionais mais eficazes e inclusivas. Para avançar nesse campo, é fundamental o compartilhamento de experiências, a colaboração entre instituições e a contínua reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas, visando sempre ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem no contexto universitário brasileiro.

Síntese dos ANAIS

A Pedagogia Universitária, como campo de estudo, tem sido amplamente explorada e discutida nos trabalhos apresentados nos ANAIS do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária. Esses trabalhos oferecem uma análise profunda e diversificada sobre temas centrais que permeiam a formação de professores no ensino superior, refletindo tanto sobre as práticas pedagógicas quanto sobre o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ao analisar conjuntamente esses trabalhos nos ANAIS, é possível identificar convergências significativas que estruturam a Pedagogia Universitária como um estado da questão. Em comum, esses estudos destacam a importância da reflexão crítica, da formação didático-pedagógica eficaz e do desenvolvimento profissional contínuo dos docentes como pilares fundamentais para o aprimoramento da qualidade do ensino superior. No entanto, também se observam divergências que refletem a diversidade de abordagens e contextos educacionais presentes nas universidades brasileiras, evidenciando a complexidade e a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às demandas contemporâneas.

Em síntese, os trabalhos apresentados nos ANAIS oferecem uma visão abrangente e crítica sobre a Pedagogia Universitária, contribuindo para a consolidação e expansão desse campo de estudo. A partir dessas análises, é possível compreender melhor as práticas educativas no ensino superior além de explorar novas possibilidades para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos docentes universitários no Brasil.

Conclusão do primeiro capítulo

Enfim, o panorama das pesquisas mapeadas e apresentadas neste EQ permite visualizar e compreender os caminhos de estudos e investigações sobre a Pedagogia Universitária, focalizando os processos constituintes na e da formação do professor na educação superior, convergindo com o interesse desta tese de identificar e analisar as contribuições teóricas da Pedagogia nessa formação.

De fato, há preocupação sobre a formação desse profissional por parte das instituições de educação superior, porém sem determinante legal (Lei Federal, como já citada neste capítulo), que obrigue a formação desses profissionais da Educação, até porque não há curso específico de formação para ser professor universitário até o momento.

Por meio da leitura dos materiais selecionados, foi possível sistematizar as informações de maneira a realizar uma análise comparativa detalhada e em conjunto entre os diferentes trabalhos. Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada do estado atual da Pedagogia Universitária, revelando as lacunas existentes e os aspectos transitórios e emergentes no campo. Essa análise forneceu uma base sólida para a conclusão deste EQ, permitindo a identificação de tendências, desafios e oportunidades para o desenvolvimento futuro da Pedagogia Universitária.

Constatei que, entre as 19 produções (teses e dissertações) analisadas, todas estão situadas no campo da educação superior e, quando postas em conjuntas em diálogos, colaboram em partes para a constituição do campo de estudos da Pedagogia Universitária. Entretanto, na análise e classificação individual, constatei que sete produções abordam temas mais amplos da educação superior, enquanto doze, de fato, convergem para a construção do campo epistemológico da Pedagogia Universitária, mediante objetivos e metodologias propostas, principalmente quanto à apresentação de Programas de formação de professores instituídos pelas IES.

Destaco, nessas produções, que o foco da Pedagogia Universitária recai sobre o processo da formação pedagógica do professor universitário e o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, diante das proposituras e desenvolvimento de cada produção, é necessário discutir a contribuição da Pedagogia (ciência) nesse processo de formação. Fala-se de caminhos formativos (diretrizes, objetivos e planejamento), mas não da Pedagogia que os sustentam.

Para tanto, estabeleci, nesta tese, a correlação entre os documentos levantados, buscando similaridades e divergências sobre o processo de formação instituído pelos diálogos dessas produções nas universidades públicas brasileiras e a compreensão de como a Pedagogia, como ciência da educação, contribui nos processos formativos dos professores que atuam no ensino superior.

Nessa direção, os autores das teses e dissertações, dos artigos e dos ANAIS consultados constituem base teórica na construção e análise dos dados que, a princípio, colaboram e sustentam a minha proposta de investigação. Durante o percurso deste trabalho, dei voz àqueles que apresentaram indícios da contribuição da Pedagogia na formação dos professores nas universidades.

Partindo dessa compreensão, no próximo capítulo, exploro a(s) base(s) teórica(s) da Pedagogia na universidade, entrelaçando conceitos, finalidades e contextos da Educação, da Pedagogia e da Didática. Em seguida, discorro sobre os limites e avanços da docência na educação superior, tomando como base a Didática e o seu percurso no campo da Pedagogia Universitária e na universidade.

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS SOBRE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE

Neste capítulo, exponho os referenciais teórico-empíricos que sustentam minhas reflexões, enquanto desenvolvo cada etapa da pesquisa. Apoiado em Severino (2007), estabeleço um quadro teórico, a fim de conduzir o trabalho investigativo e o raciocínio na perspectiva da lógica dialética, para analisar os fenômenos que formam o objeto desta pesquisa.

Nessa direção, compreendendo com expoentes pesquisadores da educação brasileira (Pimenta, 1996, 2015, 2019a, b, c, 2021; Franco, 2003, 2008a, b, 2020, 2021a, b, 2022; Pimenta; Pinto; Severo, 2020; Pimenta *et al.*, 2017, 2018; Pedroso *et al.*, 2019; Franco; Libâneo; Pimenta, 2007; Saviani, 2007a, b; Magalhães *et al.*, 2019; Pinto, 2006) que a Pedagogia é a ciência da Educação, busco resgatar o seu estatuto científico, para reafirmar que a Pedagogia é ciência, é profissão e é curso de graduação. Nessa condição, os estudos desses autores me impulsionam e direcionam a avançar na compreensão do papel enraizado nos planos e ações articulados pelas/nas políticas institucionalizadas nas universidades brasileiras e investigar qual aporte e contribuição fornecem em seu estatuto legal, base para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, como também a fundamentação teórica utilizada em seus projetos e programas de formação continuada para o seu corpo docente, especificamente nas duas primeiras décadas deste século XXI.

Nesse contexto, alguns pesquisadores brasileiros, especialistas nos campos das políticas públicas educacionais e da docência no ensino superior, discutem, em suas publicações, afirmando que a expansão do ensino superior no país, principalmente no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011). por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), entre 2003/2011, promoveu o aumento no número de cursos de graduação, construções, instalações e ampliações de universidades públicas e aberturas e reestruturações das IES privadas e de outras naturezas, concursos públicos para admissão à carreira docente etc.

Trouxe o conseqüente debate “mais presente” sobre as características e aspectos que envolvem todos os entes conjugados em seu campo: professores, alunos, instituições, sociedade e o papel que o ensino, a pesquisa e a extensão

ocupam nesse espaço privilegiado (Sguissardi, 2009, 2015; Chaves, 2010; Ferreira, 2011; Otranto, 2006; Queiroz, 2011; Santos J.; Santos L., 2005; Silva Júnior, 2010; Pimenta, 2019a; Almeida, 2019; Franco, 2009; Cunha, 2007a, b, 2009, 2010a, 2014; Almeida; Pimenta, 2011, 2014; Anastasiou; Alves, 2003; Pimenta; Anastasiou, 2014; Almeida; Érnica, 2015; Matte; Sartori, 2019).

Os temas marcantes, no âmbito da educação superior, abrangem uma ampla variedade de questões, incluindo processos de avaliação na/da educação superior e políticas institucionais de cotas e bolsas de estudo. Além disso, incluem a presença de sindicatos, a liberdade de expressão e a busca pela valorização profissional do magistério superior.

Nesse universo, o professor universitário desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O campo da formação docente — que abrange estudos, pesquisas, docência e Didática — tem registrado um crescimento significativo em termos de produções científicas, especialmente em periódicos especializados na área da educação, particularmente para os bacharéis que não tiveram contato com disciplinas pedagógicas durante sua formação acadêmica.

É no âmbito da educação superior que emergem projetos e programas voltados para o desenvolvimento profissional de docentes, com o objetivo de formá-los para o exercício eficaz da prática pedagógica. Nessa direção, a Pedagogia Universitária exerce uma função vital nas instituições, atuando como um elemento-chave para a formação e capacitação dos professores universitários.

Do mesmo modo, para o contexto desta pesquisa, foi necessário aprofundar a compreensão sobre Educação, Pedagogia e Didática, primeiramente, a fim de consubstanciar elementos que fundamentam os meus questionamentos e proposições, o que farei na próxima seção. Em seguida, trago o campo de produção de conhecimento acerca da formação de professores na educação superior como *locus* deste estudo, ou seja: por que e para que formar o professor universitário (por meio das proposições da Didática à Pedagogia na universidade com seus limites e avanços à docência nessa área)? Acredito que é a partir dos fundamentos desse campo com a articulação entre Educação, Pedagogia e Didática, juntamente com os aportes teórico-metodológicos dos documentos levantados no EQ, que poderei analisar as proposições formativas recolhidas nos portais das universidades públicas e, na sequência, sistematizar o campo em construção da Pedagogia na universidade.

2. 1 Educação, Pedagogia e Didática: entrelaçando conceitos, finalidades e contextos

Para investigar as bases epistemológicas da Pedagogia na universidade, faz-se necessário situá-las dentro dos campos da Educação, da própria Pedagogia e da Didática. A análise das bases epistemológicas da Pedagogia requer uma compreensão profunda de como esses campos se inter-relacionam e se influenciam. Neste capítulo, apresento o movimento histórico-conceitual recente dessas áreas no contexto brasileiro para, a seguir, explicitar minha compreensão da relação dialética entre elas como também para sintetizar o pertencimento da Pedagogia Universitária em relação a elas.

2.1.1 A educação como formação humana

O conhecimento em Educação é examinado segundo o processo que toda ciência efetivamente realiza, na definição de seu objeto. Este objeto por sua vez é definido pelo paradigma que o sujeito científico assumir. Assim, a mudança de paradigma em uma ciência é uma ruptura epistemológica, que altera o próprio objeto dessa ciência. Entretanto, a ciência emerge pouco a pouco do cotidiano e de uma pragmática, que define seu projeto. É uma construção coletiva e cultural, da qual participam os sujeitos e na qual a palavra é o elemento-chave na organização do conhecimento [...] (Nachonicz, 2002, p. 53).

Refletindo sobre a epígrafe, observo como a epistemologia da educação é pensada pela autora, evidenciando a natureza do conhecimento e a forma como este é realizado, ou seja, entre sujeitos humanos, pela palavra e por um projeto (uma intenção, por exemplo). Assumindo postura em frente ao objeto científico da Pedagogia, no caso a educação humana, essa ciência firma em seu campo estudos e análises que se fundamentam em um movimento histórico, materialista, dialético e contínuo sobre o fenômeno educativo.

Assim, por congregar em sua estrutura campal elementos que a constituem, como o homem, a palavra e o conhecimento interagidos entre si, destaco a relação intersubjetiva, interdisciplinar e transdisciplinar, ao mesmo tempo em que a *práxis* se realiza. Compreendendo essa manifestação em movimento ativo e determinado na história, discorro sobre a educação humana.

Ao iniciar o diálogo sobre a educação, contextualizo-a sobrevivendo diferentes processos, formas e reflexões. Dentre esses, a afirmação da professora Selma

Garrido Pimenta (2019c, p. 29), ao dizer que “a educação é uma atividade exclusiva do humano, com dupla e simultânea finalidade de inserir os novos humanos na sociedade humana existente e construí-los em sua subjetividade”.

A partir dessa premissa, sou instado a mergulhar nas profundezas da complexidade desse fenômeno humano. A educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas também uma jornada multifacetada que visa tanto à integração dos indivíduos na sociedade quanto à sua própria formação subjetiva. No cerne dessa formação, reside a ideia de que a educação não se restringe ao mero repasse de informações, mas abraça a totalidade da experiência humana, moldando identidades e construindo perspectivas de mundo. Logo, a educação era entendida apenas como parte do processo formativo, um ato realizado entre professor e aluno.

Hoje, afirmo que essa compreensão era a de ensino. Educação transcende o ato de ensinar, é a totalidade de um processo em movimento. É base que vai se constituindo à medida que o ser humano evolui mediatizado pelo processo de ensino e aprendizagem formal ou não. Educação é prática humana, feita por, para e com humanos. Por isso, compreendo que o processo educativo traz em si uma característica peculiar e subjetiva: a complexidade¹⁸, e, por conseguinte, precisa de uma ciência que a compreenda, por meio do fenômeno, no caso, a Pedagogia: ciência da educação.

Observo que cada ato educativo é, portanto, um ato de criação e de transformação, em que os educadores ensinam, mas também aprendem, absorvem, mas também constroem seu próprio ser, sua identidade. Nesse sentido, a educação transcende os limites da sala de aula e permeia todas as esferas da vida, influenciando o que sabemos, mas também quem somos. Compreendo que a educação é uma força poderosa que molda sociedades, impulsiona mudanças e forja destinos individuais. Ao reconhecer essa tríade intrínseca à educação, sou desafiado a repensar minhas abordagens e práticas educacionais, buscando criar as possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento, conforme Freire (1996) afirma, e também cultivar a plenitude do ser humano em sua relação com o mundo.

¹⁸ Para tratar da questão da complexidade, esta pode ser analisada pelo paradigma proposto por Morin (2005) em que utiliza recursos teóricos e metodológicos para pensar o processo educativo como um processo complexo.

Nesse contexto, reafirmo com Almeida e Pimenta (2014) a compreensão de que a educação é uma atividade exclusiva do homem e ocorre entre os seres humanos, com dupla e simultânea finalidade: ao mesmo tempo que insere os novos humanos na sociedade existente, constrói-os em sua subjetividade. Aprofundando essa compreensão, busco, nos diálogos com Paulo Freire e Dermeval Saviani, evidências para sustentar minhas reflexões sobre a educação no contexto brasileiro.

Nessa acepção, assumo com Freire (1974) a afirmação de que não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária do homem. Ao mesmo tempo, concordo também com Saviani (2007a), quando se reporta à compreensão do humano, constatando seu início, quando determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. O autor referido afirma que,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007a, p. 154).

A concepção de Saviani (1991, p. 18) sobre a educação se desenvolve na perspectiva histórico-crítica, como atesta na seguinte afirmação: “[...] é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa definição toma a educação objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade. Observo, porém, que, nessa definição, reside um caráter complexo, pois me remete à ontologia do ser social, ou seja, o permanente, necessário, intencional e atual processo de formação humana.

Por consequência, tanto Freire (1974) quanto Saviani (1991) afirmam ser a educação um processo intencional efetivado única e exclusivamente entre humanos. Expresso, para além das compreensões das leituras realizadas com esses dois autores, que esse entendimento foi sendo refletido e internalizado, com as aulas e orientações de doutorado da professora Dra. Selma Garrido Pimenta, na

Universidade Católica de Santos, nos primeiros dois anos de nossas atividades (parceria), que em suas reflexões me fizeram chegar à seguinte síntese: o homem, por natureza, é o único ser que necessita de um processo de humanização para se constituir humano em determinado tempo e espaço histórico na sociedade.

Sem esse processo mediado entre humanos, ele se resumiria a “coisa” domesticada, aprisionado a técnicas mecanicistas, de repetição, perdido em seu mundo sem compreensão. Agiria assim por impulso à sobrevivência, apenas. Por outro lado, como “pessoa”, o homem se constitui sujeito de transformação, buscando se libertar das amarras opressoras que o intentam e o rotulam a simples objeto qualquer.

Ainda nas palavras de Freire (1989), há quem pense que a educação tem força de transformação da realidade. Ledo engano. A educação não é alavanca da transformação social, mas a transformação social implica educação. Ela não é chave, mas faz parte dos componentes da transformação revolucionária.

Freire (1989) me instiga a refletir também sobre a educação escolar como exemplo óbvio, ao afirmar que ela não é elemento determinante da transformação social. Observo, conforme a sua explicação na entrevista concedida ao Jornal JST, em 1989¹⁹, que nenhuma classe dominante cometeu suicídio (nenhuma classe dominante organizaria um sistema educacional que trabalha contra ela). Entretanto, reproduzir a ideologia dominante não é a única perspectiva da educação escolar; a outra, independente do querer das classes dominantes, é a perspectiva de desmascarar esse poder reprodutor que a educação tem, como fez Freire em seu livro “Pedagogia do oprimido”, de 1968.

Tomado pelas leituras e concepções de Freire (1968, 1974, 1989, 1996, 2019) e Saviani (1983, 1991, 1996, 2007a, 2007b, 2007c), compreendo o teor e a posição política sobre educação que os autores expressam: oprimidos e opressores, dominantes e dominados, incluídos e excluídos. Apreendo, com Freire (1968) e Saviani (1983), que a educação se constitui em campo de lutas, de debates, de posições e oposições. Aprendo com eles que a educação é um ato político,

¹⁹ Educar é um ato político: Viva o centenário de Paulo Freire! Confira entrevista exclusiva do pensador ao JST, em 1989, para rememorar, enraizar e cultivar seu legado com milhões de educadoras(es), estudantes, lutadoras e lutadores do povo! Disponível em: <https://mst.org.br/2021/03/17/educar-e-um-ato-politico-viva-o-centenario-de-paulo-freire/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

permeado por prática social com características históricas, implicações teóricas e promissos políticos.

Assumo, nesta tese, que a educação é compreendida como um papel emancipatório, um ato político, um instrumento de luta e prática social crítica, segundo as concepções de Freire (1989, 1996, 2019) e Saviani (1996, 1991). Um caminho que rompe a miopia e até mesmo a cegueira sobre o que há por trás de qualquer intencionalidade. Compreender a epistemologia dos atos de educar é o caminho para descortinar o que está velado e amarrado em atos naturais ou não, ao estabelecer a compreensão do que se sabe e como se sabe, a sua natureza e a própria intencionalidade do que quer que se saiba ou não.

Compreendo, quanto mais pesquiso, que o processo de emancipação, como está sendo desenvolvido, supõe que alguns têm desejo de passar a fronteira do conhecimento e esta (fronteira) se materializa em difundir práticas sociais que respeitem limites e diferenças dos interesses coletivos aos quais cada participante do processo está disposto ou não a intentar. Dessa forma, é importante e fundamental que o homem seja capaz de interpretar a realidade que o circunda e perceber-se como ente participativo no seu contexto social, político e cultural para formar-se cidadão, de fato e reconhecer seu papel na construção do saber. Isso implica, efetivamente, assumir postura universal de igualdade de direitos, de condições, de gênero, apenas tendo a consciência de que quer avançar e chegar ao objetivo concebido.

Nessa perspectiva, concordo com a reflexão do filósofo francês Jacques Rancière (2002), ao afirmar que a emancipação pode ser pensada no estabelecimento das relações sociais que são firmadas com outras pessoas, portanto entre o estudante e o professor também. A partir desse ponto, o processo é iniciado. A lógica da emancipação não serve para definir uma política coletiva em face a uma situação de superioridade técnica esmagadora. Ela não é um sistema escolar, ou uma empreitada cultural. Ela é capaz de provar àquele que quer abolir sua dependência em relação a uma dominação técnica que ele pode fazê-lo. A ideia pode até mesmo se difundir, ganhar uma dimensão coletiva. No entanto, ela não trata de relações de poder a poder, de coletivo a coletivo. Ela é única, individual. Compreendo, então, que a ideia de emancipação está fundamentada em uma perspectiva lógica de educação da relação indivíduo para indivíduo, do humano para

o humano, mediatizada pelo que, nas palavras de Freire (1989), é um ato político, como ele afirma,

A educação se dá dentro da história e não dentro da cabeça da gente. Há alterações dentro da sociedade, por exemplo, o avanço da tecnologia que modificam as linguagens, que alteram a compreensão da vida. Há coisas que historicamente se mantêm. Em todas as épocas a educação foi sempre um ato político. Em todas as épocas, educação sempre envolveu um certo conteúdo. Não existe educação sem que haja um objeto que deve ser conhecido pelo aluno e ensinado pelo educador, o que muda na história é a compreensão do que é conhecer (Freire, 1989, p. 1).

No entanto, o que é conhecer? O que a educação tem a ver com essa ação? *A priori*, pelo senso comum, respondo que o conhecimento é a capacidade humana de entender, compreender, aprender e apreender as coisas que podem ser aplicadas e experimentadas por meio do novo. Esse novo a que me refiro é relativo, pois pode ser em seu sentido *stricto*, como algo nunca visto e, metaforicamente, o que já foi produzido antes por alguém e que agora é experimentado pela primeira vez por outra pessoa. Na mesma direção, compreendo, com Severino (2007, p. 25), que o conhecimento, como produção histórica, se dá pela construção do objeto que se conhece, ou seja,

[...] mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, aprendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós, sujeitos cognoscentes[...]. Trata-se, pois, de redimensionar o próprio processo cognoscitivo, até porque, em nossa tradição cultural e filosófica, estamos condicionados a entender o conhecimento como mera representação mental. O que se deve concluir é que o conceito é uma representação mental, mas esta não é o ponto de partida do conhecimento, e sim o ponto de chegada, o término de um complexo processo de constituição e reconstituição do sentido do objeto que foi dado à nossa experiência externa e interna.

A relação que a educação estabelece com o conhecimento tenho chamado, em meus estudos iniciais, de “um saber epistêmico”, a partir dos movimentos que vão sendo construídos e constituídos entre os participantes do processo educativo: educandos e educadores, ao serem desvelados e revelados com e para si, mediatizados pela ação da aprendizagem explícita na teoria do ensino, ou seja, pela Didática, a qual abordarei mais à frente.

Retomo, então, o conceito de educação aprofundando o seu entendimento na sociedade brasileira, buscando, no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua definição atual. Isso por conta dos avanços que essa fundação pública tem realizado ao longo dos últimos 12 anos em frente ao desenvolvimento socioeconômico do país, especificamente tratando, a cada segundo trimestre do ano,

da realização de coletas, estudos e análises sobre os dados do sistema educativo nacional, como forma de prover indicadores e informações que atendam às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal, estabelecendo, ainda, um paralelo com as reflexões-sínteses de Freire e Saviani. Porquanto,

Educação é um bem coletivo essencial para a promoção da cidadania e apresenta um visível impacto nas condições gerais de vida da população, o que a torna cada vez mais imprescindível para a inserção social plena. Além disso, a educação é reconhecidamente a principal mediadora de oportunidades existentes nas sociedades democráticas, participando de forma inequívoca na determinação dos rendimentos do trabalho e da mobilidade social. Nesse sentido, a elevação do nível educacional da população e a maior igualdade no acesso à educação de qualidade devem ser objetivos das políticas públicas educacionais (Brasil, 2021c).

Como um bem coletivo, é necessária a compreensão dos fatores que envolvem o campo da educação, pois nele coabitam diferentes áreas do conhecimento e, dessa forma, entendo que há infinitas possibilidades de pensar e agir. Observo, a partir da citação do IBGE, que é nítida a importância da educação no Brasil, mas a prática está muito aquém do que se afirma em discursos. Sob essa ótica, há muito o que ser feito ainda para que o país alcance um nível educacional elevado. Até porque não apenas eu, mas também a sociedade em classes, presenciamos vários enfrentamentos, confrontos, paradoxos e contradições que a educação perpassa. Nos últimos anos, o seu campo vem sendo alvo de disputas por grupos conglomerados econômicos, que estão longe de intencionar “avanços”, “igualdade” e “qualidade” conforme deveriam ser os objetivos das políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, problemas complexos exigem respostas complexas.

Tomo as reflexões de Charão e Segre (2014) para compreender as possíveis respostas complexas. As autoras afirmam que, nas entrelinhas desta (educação) que se tornou uma máxima do mundo das políticas públicas, é possível vislumbrar também a complexidade das discussões necessárias para que essas respostas sejam, afinal, formuladas. Em um tema de interesse nacional, como a educação, a grandiosidade das tarefas implicadas multiplica o número de atores envolvidos. No Brasil, como em muitos outros países, a arena das políticas públicas educacionais, que historicamente congregava forças, como sindicatos de profissionais da educação, movimentos estudantis e uma boa parcela da academia, recebeu, nas duas últimas décadas, um novo participante, ausente até então: o setor privado que

agora está diretamente ligado ao mercado educacional. A presença dos institutos e fundações empresariais, criados na esteira da ascensão do conceito de responsabilidade social, é cada vez mais determinante nos caminhos tomados pelos debates e disputas políticas travadas em torno da educação, influenciando, inclusive, as políticas públicas.

Compreendo o perigo traçado pelas políticas neoliberais da classe dominante do ex-governo Bolsonaro (2019 a 2022): a desarticulação do sistema educativo brasileiro com as tentativas de privatização da educação superior (Projeto Future-se) e a quebra do exercício democrático de livre escolha pelo voto na indicação de reitores para ocupar os cargos nas universidades públicas, desrespeitando a liberdade de opinião da comunidade acadêmica. Os grupos econômicos, como institutos e fundações, passarão a participar da gestão federal e estaduais determinando: o que deve ou não ser ensinado nas escolas públicas, por meio de seus projetos e materiais pseudopedagógicos (com qual intencionalidade?); a implantação de escolas militarizadas; a grave ameaça à saúde da população, principalmente crianças e idosos em um período pandêmico (Covid-19), entre outras ações. Situações como essas, e as que poderão surgir implicam minha compreensão de que a educação que entendemos ser a que liberta, pode ser a que aprisiona.

No centenário de seu nascimento (2021), Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, tornou-se uma presença ainda mais viva em minha consciência e em minha prática. Suas obras continuam a inspirar e renovar minha esperança em dias melhores. Tomado pela educação e pelo compromisso político assumido, Freire (1968) lutou pela valorização da pessoa como ser humano, não objeto, dominado, domesticado, paralisado no tempo, mas sim um cidadão consciente da sua essência e existência na sociedade, com seu trabalho produzido rumo à sua emancipação. A dialética freiriana é aquela que buscou contribuir e ampliar sínteses das demais linhas filosóficas, como a de Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), de Antônio F. Gramsci (1891-1937) e de Marx (1818-1883), ao construir um movimento ativo que parte e retorna sobre o seu pensamento e ação, sobre o seu fenômeno estudado, no caso, a educação.

Penso que, se não discutirmos as finalidades da educação, o para quê, o quê e o como ensinar, posso até ensinar a ler, a escrever e a contar, mas deixarei de

problematizar o sujeito humano que está sendo educado, o que compreendo quando Almeida e Pimenta (2014, p. 18) afirmam,

Em nossa perspectiva, o sujeito que se pretende é o sujeito da transformação. E para sê-lo necessita conhecer criticamente as condições concretas de sua realidade, se apropriar dos instrumentos que lhe permitam compreender como foram produzidas as situações de desumanização presentes na atualidade.

Para compreender as situações desumanas presentes na atualidade, discuto, com base em Saviani (1996), as finalidades da educação, aprendendo que ela navega por dois caminhos: primeiro, o prático-utilitário; segundo, o humano, em que a autonomia é seu maior expoente. O primeiro visa a construir no homem um conjunto de saberes que lhe será útil no decorrer da sua existência, tornando-o apto a operar as dificuldades e as exigências que a sociedade lhe impõe. O segundo quer torná-lo capaz de exercer seu próprio domínio, de modo que reconheça em si a própria liberdade; que transcenda situações e opções de escolhas pessoais, tendo em vista o outro, para que possa agir e pensar em conjunto com outros homens. Por quais caminhos os homens estão percorrendo? Ou apenas um ou nenhum deles? Ou estão impossibilitados de percorrer?

Nesse sentido e em respostas a essas questões, a educação tem a tarefa de ajudar o homem rumo à sua emancipação, não apenas preparando-o para uma existência, mas também para a preservação do seu ser, valorizando-o como homem diante de uma realidade concreta, desenvolvendo sua capacidade de pensar criticamente, analisar, de conhecer as raízes dos problemas. A relação dialética que se estabelece a partir desses domínios possui dois elementos necessários, como afirma Freire (1982, 1996): a realidade e a capacidade humana. O primeiro traz o homem como ser situado em seu meio; e o segundo dota o homem com a capacidade de pensar a própria realidade. Nesse contexto, o homem se faz homem como ser histórico e social inserido em um contexto determinado, onde, ao praticar suas ações, produz seu modo de existir, ao mesmo tempo em que desenvolve seu conhecimento, suas relações sociais e seus valores culturais.

A educação não pode mais ser praticada por um opressor de opinião, um único detentor do saber, um articulador fechado em sua análise. A educação necessita ser libertada e libertadora da mentalidade desigual que se estabeleceu no Brasil há séculos. O mundo do trabalho, ao congrega a globalização econômica e a nova ordem mundial (como a sociedade da informação e a gestão do conhecimento,

por exemplo), suscita mentes pensantes, capazes de se posicionarem de forma presente na realidade concreta e atual que estamos vivenciando nesses primeiros anos do século XXI em todos os setores e esferas sociais.

É pela liberdade educacional, pela liberdade curricular que o sujeito participará de forma mais ativa e rápida às situações de riscos. É um desafio. No entanto, sou consciente de que a educação é base cultural de uma nação e por isso deve ser tema de grandes debates e embates sobre sua forma e disputas políticas, o que a leva ser polarizada aos extremos (interesses e conflitos individuais e econômicos).

Hoje, a educação brasileira está sendo tratada como mercadoria, reduzida a um objeto que posso adquirir em uma prateleira de um comércio qualquer. É a lei do capital, é projeto neoliberal, nefasto, genocida e escancarado. Somente não enxerga quem comunga das mesmas razões políticas e econômicas privatistas no cenário nacional. Por outro lado, ainda há sujeitos coletivos espalhados pelo país, organizados em Sindicatos, Associações e Representações de Classes, conscientes de seus papéis que defendem a educação como bem coletivo, igualitária e libertadora de opressões, em frente a esse descabido cenário político, ao qual estamos vinculados nesse momento²⁰.

Ao encerrar esta primeira análise, tomo a liberdade de reafirmar, com Lopes (2007, p. 61), que “[...] é por meio da educação, fenômeno inerente ao homem na busca de sua humanidade, que se revela a necessidade de a Pedagogia, como fenômeno da educação, buscar a emancipação humana em um processo de libertação”. A educação, assim compreendida, transcende como um processo complexo e dinâmico a formação integral, que visa não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao emocional, social e ético dos indivíduos.

Ao me aprofundar nesta reflexão e nas investigações que abordam a educação humana, compreendo que a Pedagogia emerge como uma ciência indispensável para abordar a totalidade do debate que permeia esse campo. Ela não apenas oferece ferramentas teóricas e práticas para compreender e intervir no processo educativo, mas também promove uma visão crítica e reflexiva sobre as estruturas e atividades educacionais, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a Pedagogia se revela como uma aliada

²⁰ Nos escritos iniciais desta tese de doutoramento, especificamente nesta seção, a Extrema Direita ocupava o Governo Federal entre os anos de 2019 e 2022.

fundamental na busca por uma educação que verdadeiramente promova a emancipação e a libertação humanas.

2.1.2 A Pedagogia como ciência que estuda a educação

Nesta segunda reflexão, abordo a Pedagogia a partir das leituras críticas e reflexivas que realizei. Reconheço que não é possível abarcar a totalidade de seu campo epistemológico, contudo defendo a importância de destacar as contribuições dos materiais bibliográficos e das referências de pesquisadores com os quais tive o privilégio de interagir ao longo desta etapa. Esses diálogos constantes e concretos me permitiram deixar algumas marcas significativas em meu entendimento sobre o tema.

Como a Pedagogia é o objeto de estudo desta tese, quero aqui destacar a sua relevância contínua como uma ciência que se adapta e se transforma de acordo com as necessidades educacionais emergentes. Reconheço que, mesmo sem abarcar a totalidade do campo, as discussões e esclarecimentos obtidos ao longo deste trabalho contribuem para uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados na educação contemporânea. Espero que esta investigação abra caminhos para futuras pesquisas que continuem a explorar e expandir o entendimento da Pedagogia em suas múltiplas dimensões, incentivando um diálogo permanente entre teoria e prática.

Hoje, compreendo que a Pedagogia é a reflexão sistemática sobre a educação como prática humana. Porquanto, ela se torna a ciência da educação. Assumo, com o espanhol Lorenzo Luzuriaga (1984), a afirmação de que por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. Educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina. Pedagogia é ciência do espírito e está intimamente relacionada com Filosofia, Psicologia, Sociologia (acrescento, aqui, História) e outras disciplinas, posto não dependa delas, eis que é ciência autônoma. Avanço essa reflexão com toda a clareza de Genovesi (1999, p. 79-80) que, por sua vez, afirma,

A pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios fins e, por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos.

Por ser autônoma, é a única ciência que tem como objeto de estudo o fenômeno educativo, ou seja, a educação como prática social (Pimenta, 2007), partindo e retornando a ela sempre. As outras áreas das ciências buscam evidências na educação para responder aos seus problemas de investigação que lhes são próprios, peculiares, ou seja, lançam e tomam, no campo educacional, atos e resultados que atendam e satisfaçam às suas necessidades em frente aos seus objetos de investigação, porém deixam lacunas quanto ao fenômeno educativo em si, não respondendo à totalidade epistemológica do seu campo. Apenas a Pedagogia comunga desse movimento, ação e feito.

Nessa conjuntura, a Pedagogia produz conhecimento científico a partir da prática educativa que se traduz no ato pedagógico, trazendo saberes aprofundados na cultura educativa, dinamizando as relações entre os sujeitos educativos, norteando os processos de ensino e de aprendizagem e criando indissociável relação entre saberes, educador e educando.

Sem querer aqui me aprofundar na história da Pedagogia, mas, para situá-la em tempo e espaço presentes, neste início de século XXI no Brasil, e reafirmá-la como ciência autônoma com os demais pesquisadores expoentes em seu campo, como, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Maria Amélia Santoro Franco, Dermeval Saviani, entre outros em exercício ativo e postulantes, profiro algumas reflexões-síntese a título de compreensão da complexidade e historicidade no desenvolvimento de suas raízes. Nesse desenrolar, estabeleço correlação entre alguns dos pesquisadores aqui citados e outros que fazem frente aos estudos da Pedagogia como ciência da educação.

Segundo Aranha (2006), a Pedagogia teve origem na Grécia antiga e, no decurso da história do Ocidente, ela firmou-se como correspondente da educação. Nesse contexto, a prática educativa é um fato social, cuja origem está ligada à da própria humanidade e à produção educacional, como já discuti na categoria educação com Paulo Freire e Saviani. Nessa direção, a cultura na Europa abriu espaço para combater os rigores do Catolicismo decorrente do Renascimento e do Iluminismo. Com essa visão, a história da Pedagogia remete à divisão dos tempos (Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e a Contemporânea).

Passando por transformações ao longo dos séculos, descobrimentos, colonizações, explorações, revoluções e guerras na história, Franco (2003) e Pinto (2006) afirmam que a Pedagogia foi sucessivamente tratada ora como arte, ora

como ciência e até como ciência da arte educativa, o que demonstra os problemas da discussão de sua epistemologia. Alargando a compreensão dos autores, busco nas reflexões de Cambi (1999) e Saviani (2007a), o marco temporal da Pedagogia.

Cambi (1999) afirma que a Pedagogia tem uma longa história. Surge como ciência, como um reflexo da manifestação social objetiva da educação. Na Antiguidade, ela tem sido encerrada em complexas apreciações sobre o mundo e o homem (por exemplo, em Aristóteles). No Feudalismo e no Capitalismo, a Pedagogia vai se diferenciando paulatinamente, em correspondência com a necessidade social da Teologia e da Filosofia. No século XVI e no século XVII, nasce o primeiro sistema pedagógico (Jesuítas) como resultado da divisão do até então estreito vínculo entre a Teologia e a Filosofia. Esta é a expressão e o resultado da luta da burguesia florescente contra o Feudalismo. Não obstante, a Pedagogia continua sua relação com a Filosofia, com os pensadores Rousseau, Kant, Hegel, Herbart, Chernichevski, por exemplo. Ela se erige cada vez mais, como uma ciência independente, nos séculos XVIII e XIX, aproximadamente, com Pestalozzi, Diesterweg e Ushinski, entre outros.

Para Cambi (1999), a história da Pedagogia nascia como uma história ideologicamente orientada, que valorizava a continuidade dos princípios e dos ideais, convergia sobre a contemporaneidade e construía o próprio passado de modo orgânico e linear, pondo particular acento sobre os ideais e a teoria, representada, sobretudo, pela Filosofia.

É interessante observar que, do ponto de vista do autor, a história da Pedagogia, no sentido próprio, nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna. O objetivo era formar técnicos e cidadãos, preocupada, portanto, em sublinhar os aspectos atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico (Cambi, 1999).

Seguindo, Saviani (2007a) afirma que, ao longo da história da chamada civilização ocidental, a Pedagogia foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem se confunde com as origens do próprio homem. Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira

intencional e vai se constituindo em um saber específico que, desde a paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo Pedagogia. Nessa direção, “[...] ao longo de vários séculos a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida, a despeito e até mesmo por causa das inúmeras negativas de que foi alvo na história do pensamento humano” (Saviani, 2007a, p. 100).

Ao sistematizar os marcos temporais a respeito da Pedagogia, o autor (Saviani, 2007a) atribui cientificidade ao termo, dada a evolução histórica, avanços e retrocessos pela quais ela passou e ainda passa. Em sua trajetória, a Pedagogia desenvolveu íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como ciência dessa prática. Em determinados contextos, foi identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação.

Nessa trajetória, observo como o autor referido estabeleceu as divisões dessa ciência: primeiro, passando da visão filosófica na Grécia, indo para o século XVII, quando Comênio procurou equacionar a questão metodológica da Pedagogia, chegando à Didática (arte de ensinar tudo a todos).

Na segunda divisão, refletindo com Herbart sobre a unificação dos aspectos da tradição pedagógica (Filosofia e Empirismo), consolidando-a como disciplina universitária e definindo-a como espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais.

Na terceira, no âmbito do idealismo, com a posição de Gentile (1934) que identifica a Pedagogia com a Filosofia, entendendo a educação como o desenvolvimento do próprio espírito e o ensino como teoria em ato.

Na quarta divisão, no âmbito do positivismo de Durkheim (1965), que entende Pedagogia como teoria prática, interessada no conhecimento do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo.

Posteriormente, ainda se manifestou, no seio positivista, o empenho em imprimir caráter científico à Pedagogia, mas, ao invés de lhe atribuir tal feito, apenas a transmutou da submissão filosófica a das ciências empíricas reconhecidas como tais e que foram tomadas como modelo para a Pedagogia (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Biologia Educacional, Economia da Educação, Antropologia Educacional).

Nesse marco temporal, verifico que a história da Pedagogia é, entre todas as demais ciências, uma das mais antigas e, assim, uma das mais desenvolvidas também, apesar da sua insuficiência atual e das lacunas que muitos pesquisadores apontam, dentre eles, Pimenta (2019a, b, c, 2021), Pimenta *et al.* (2017), Pimenta, Pinto e Severo (2020), Franco (2020, 2021a, b), Silva Júnior (2019) e Magalhães *et al.* (2019).

Entretanto, conforme Franco (2003, 2008a) sinaliza, há possibilidade de sistematização e perspectivas da Pedagogia, ou seja, a autora referida, sintetizando em suas pesquisas os movimentos históricos que a perpassaram, elabora, em parte da sua tese (Franco, 2001), reflexões que explicam esse fenômeno científico, sustentando-o com análise mais profunda e aberta, sobretudo inteligível acerca do seu papel no cenário educacional atual. Nesse sentido, a autora citada afirma,

Para oferecer respostas à questão da identidade epistemológica da pedagogia, procurei retornar ao princípio da ciência pedagógica, refazendo alguns passos de seu caminhar histórico, olhando seu trajeto em diferentes locais, para tentar compreender as rupturas que foram ocorrendo em seu caminhar. Busquei retornar e perceber as contribuições que essa ciência foi oferecendo à estruturação dos saberes pedagógicos em diversos tempos e espaços históricos, bem como tentei compreender as mediações históricas que foram ocorrendo entre sua organização teórica e suas práticas investigativas (Franco, 2008a, p. 21).

As reflexões da autora supracitada tiveram a finalidade de retornar a outros tempos e espaços para tentar avançar no impasse em que nós, educadores, encontramos hoje e que nos impede de termos respostas consistentes a questões fundamentais, propondo que as indagações “[...] por que não ser a Pedagogia a ciência da educação? Por que não considerá-la a ciência que estuda, compreende, esclarece, transforma e orienta a práxis educativa?” (Franco, 2008a, p. 21) fossem eixos norteadores para leituras e pesquisas.

Seguindo esse raciocínio, o debate em torno da Pedagogia como ciência continua em aberto e atual em diversos países por estudiosos(as) da área educacional. No Brasil, ele assume um papel imperativo, à medida que temos o Curso de Pedagogia com uma tradição que já ultrapassa 80 anos, mas, atualmente, descaracteriza a formação do(a) pedagogo(a) como cientista e como profissional da educação, quando prioriza a formação do(a) professor(a) dos anos iniciais da educação básica (Pimenta; Pinto; Severo, 2020).

Esse reducionismo contribui para descaracterizar o movimento em torno da cientificidade e identidade da Pedagogia ao ser estabelecido pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), que é um curso de licenciatura para “formar” professores da educação infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas de formação de professores em nível médio. As compreensões de Magalhães *et al.* (2019, p. 26) confirmam esse panorama,

Aos poucos foi se conferindo ao curso de Pedagogia uma identidade associada quase que exclusivamente à formação de professores. Essa concepção acabou sendo reiterada pelas Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia que, em 2006, estabeleceu como habilitação única para os cursos de Pedagogia a licenciatura na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível médio. Reforçou-se, assim, a vinculação do curso de Pedagogia como curso de formação de professores para esses níveis de ensino, desmobilizando e restringindo ainda mais a discussão sobre o estatuto científico da Pedagogia.

Apesar desse impasse, ao contrário do que essas Diretrizes determinam, as pesquisas e reflexões de Pimenta, no passado (1996) e atualmente (2019a, 2021, 2023), apontam, afirmam e reafirmam que a Pedagogia se configura como uma ciência dialética, o que implica um modo peculiar de trabalhar a relação teoria e prática na formação, nas atividades de pesquisa e na atuação profissional. Nessa concepção, como se sabe, o conhecimento é produzido na e pela práxis, ou seja, na unidade prática e teoria, isto é, “[...] afirmar a Pedagogia como uma ciência com estatuto próprio, objeto e método próprios, requer explicitar a concepção de **ciência crítico-dialética**²¹ que a sustenta” (Pimenta, 2023, p. 287).

Compreendo, com a autora referida, que a Pedagogia é ciência dialética, é formação, é ensino e pesquisa, é profissão. Nenhuma outra ciência da educação ou ciências da educação (se assim podemos chamar atualmente conforme Pinto (2006) e Pimenta (2019b) proferiram), abarcariam em seus estudos e objetos de investigação tais reflexões aqui problematizadas. Até mesmo pelo fato de considerar a importância da teoria na formação de pedagogos e professores, cabe indagar

²¹ Entendo, com Sánchez-Gamboa (1989, p. 101), que a ciência, “[...] como produto da ação humana, é uma categoria histórica, uma construção em contínua evolução inserida no movimento das relações sociais”. Portanto, “[...] uma construção sempre provisória que opera a mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida na relação ativa entre o sujeito e o objeto na qual o ser humano, como sujeito, veicula a teoria e a prática”. Nesse sentido, pode-se dizer que a Pedagogia é uma ciência teórica constituída a partir *da* prática educativa, para a ela se voltar (ou: uma teoria científica que estuda a prática e se reelabora a partir das práticas, *para* a elas se voltar; uma ciência dialética que considera a unidade entre prática - teoria - prática, com a finalidade de apontar possibilidades às *práxis* transformadoras). É imprescindível lembrar que são os homens, em suas ações, que modificam a realidade, e não a teoria, como afirma Frigotto (1983, p. 82), citado por Pimenta (2023, p. 287): “[...] a preocupação fundamental da filosofia da práxis é refletir, pensar, analisar a realidade [teoricamente] com o objetivo de transformá-la” [em suas práticas].

como a atividade teórica conhece a realidade das práticas, dos atos pedagógicos que ocorrem nos espaços educativos situados em contextos específicos.

Nesse limiar, entendo que a Pedagogia é a primeira ciência a fornecer o método de investigação para a prática do fenômeno educativo, o que outras áreas não o fazem, tendo em seu curso a potência e a máxima expressão de constituir os futuros pedagogo(a)s, profissionais que, nas afirmações de Pimenta (2019b, p. 9), tem “[...] a práxis educativa, objeto precípua da Pedagogia, como objeto de estudos”.

Nesse contexto, ainda de acordo com Pimenta (2019b, p. 9-10), “[...] a Pedagogia é a única ciência capaz de dar conta da especificidade do fenômeno educativo, tomando-o em suas realidades histórico-sociais e em suas multiplicidade e complexidade características”.

Contudo, o atual modelo do Curso de Pedagogia perdeu essa discussão epistemológica, técnica e científica. Equivocadamente, transformou-se em uma licenciatura para formação de professores apenas, com prejuízos no seu campo teórico e investigativo²². Entre as razões, estão as Diretrizes como já mencionadas. A outra razão se relaciona com a lógica do mercado que se apossou e avança a cada dia sobre a educação com visões comerciais e lucrativas constituindo a formação profissional como um produto comprado: pagou, levou.

Penso que o curso vive uma crise (dentre várias) permanente de identidade entre uma formação para a licenciatura e outra para a pesquisa, como se pudéssemos separar a formação para a docência ou pesquisa. Acredito que é preciso avançar na discussão epistemológica sobre o campo investigativo da Pedagogia. Só assim poderemos pensar em um curso²³ em sintonia com a sua complexidade. Nessa direção, temos que insistir em uma Pedagogia para além da

²² Para melhor compreensão dessa situação, consultar a tese de MOREIRA, Jefferson da Silva. **Pedagogia como ciência da educação no Brasil: (des)articulações entre epistemologia e práxis**. 2023. 336 f. Tese (Doutorado em Educação). Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Gualhuros, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14982420. Acesso em: 20 jan. 2024. A tese apresenta resultados de investigação cujo objetivo geral foi analisar e explicitar as (des)articulações existentes entre as orientações oficiais que regulamentam os atuais cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, por meio da Resolução CNE nº 01/2006, com as bases epistemológicas da Pedagogia como Ciência da Educação.

²³ A proposta desse pensamento já foi iniciada com pesquisas organizadas por Pimenta (2019) e demais colaboradores na obra publicada **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez Editora, 2019, In: *Pedroso et al.* A mesma proposta se configura também na obra de Magalhães *et al.* **Pedagogos em Cena: espaços de formação e experiências profissionais**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

docência. É essa a defesa que assumo, tal como Libâneo e Pimenta (1999), Franco (2003) e Franco, Libâneo, Pimenta (2007) a fazem.

Observo que parte dos problemas nos Cursos de Pedagogia reside no ajuste de uma matriz curricular que contemple a complexidade, conforme o que apontam as reflexões de Silva Júnior (2019, p. 6): “[...] o curso de Pedagogia não costuma olhar para si mesmo, o que explica o fato de ainda não ter percebido que a Pedagogia como disciplina acadêmica nunca teve espaço reservado em seu interior”. Estendendo a sua reflexão, o autor ainda discorre que essa situação surreal poderá se tornar a antecedente de outra situação ainda mais surreal: “[...] se um dia a organização curricular por disciplinas for abandonada, a disciplina Pedagogia não será afetada, não porque terá sido preservada, mas porque jamais foi considerada” (Silva Júnior, 2019, p. 6).

Compreendo o quão críticas são as constatações de Silva Júnior, o que me faz pensar: para onde a Pedagogia caminha? Que embates e combates essa ciência ainda haverá de travar? Que ou quais interesses estão em jogo a respeito de seu estatuto epistêmico? Essas e outras questões abrem espaços para mais debates em torno da sua cientificidade, o que caracterizaria o controle do poder. Poder compreendido aqui como sinônimo de conhecimento, e este utilizado para aprisionar e/ou libertar os humanos pelas mãos de outros humanos que por ora comungam ou não de práticas antidemocráticas, antissociais, contraigualitárias, contraeducacionais, racistas, xenófobas, contra gêneros, entre tantas outras mazelas.

Nessa direção, Pimenta (2019b, p. 15) afirma que “[...] é preciso que os cursos de Pedagogia ensinem Pedagogia e formem pedagogos para atuarem nos sistemas educativos públicos e nos espaços públicos de formação dos sujeitos” que, por direito, estão previstos na Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1988 (Brasil, 1988).

Nesse contexto, é que as pesquisas e publicações de Franco, desde 2003, têm postulado o lugar da cientificidade da Pedagogia, do seu estatuto epistemológico, da sua práxis (seguindo o que já vinha e vem sendo preconizado por Pimenta (1996), Libâneo (1998) e Libâneo e Pimenta (1999), pois, no dizer de Libâneo (2006, p. 7), se “[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”, o que me faz compreender que a docência é uma das possibilidades de atuação do pedagogo, mas não se restringe a ela. Há

mais o que ser feito pela e, na ciência da educação, o que, de fato, Franco vem apontando em seus estudos e pesquisas: o campo epistemológico da Pedagogia.

Observo que uma outra racionalidade epistêmica é necessária para compreender a especificidade da Pedagogia como ciência da *práxis* educativa. Nessa direção, as pesquisas de Franco (2003, 2008a, 2012) possuem profundas análises teórica e conceitual extremamente importantes para entender a racionalidade que subsidia o estatuto da Pedagogia. No Brasil, os estudos e pesquisas de Libâneo, Pimenta e Franco, são precursores no âmbito acadêmico, ao defenderem o caráter científico da Pedagogia e sua validade como campo de formação e atuação profissional. Penso que estamos em um contexto favorável e tenho percebido o aumento de pesquisadores que se alinham aos referenciais teóricos desses autores.

Outra situação que evidencio é a realidade quanto à existência de disputas narrativas de grupos que tentam sufocar esse debate em nome da docência como única identidade da Pedagogia, descaracterizando-a nesse sentido como ciência. Vejo a necessidade de ampliar e constituir novos grupos²⁴ de estudos e pesquisas que defendam a Pedagogia como ciência da educação e que, ao levantarem discussões consistentes e fundadas, busquem, com o apoio da sociedade brasileira, por meio dos Sindicatos, Associações de Classes, Comunidades Acadêmicas e Representantes Políticos, propor alterações nas Diretrizes do Curso de Pedagogia, ao reconhecê-la como ciência e atuação polivalente. É um desafio, mas esse é o caminho. Os debates precisam tomar fôlego e insurgir.

É necessário fazer ecoar os equívocos que prevalecem no Brasil em torno da Pedagogia e da formação de pedagogos(as), especialmente no estreitamento pedagogia-docência, ampliando em seu cerne o debate sobre sua cientificidade e

²⁴ Com relação ao surgimento de novos grupos de estudos e pesquisas que buscam sustentar o estatuto científico da Pedagogia apresento a **Rede Nacional de Pesquisadorxs em Pedagogia (RePPed)**, como instrumento de organização. É uma Rede Nacional porque congrega pedagogos que atuam em diferentes instituições e integram outras entidades. E, como nelas, estão sendo discutidas as questões identitária da Pedagogia? Esse debate pode ajudar a fortalecer, no país, a especificidade do curso e da profissão face aos ataques que descaracterizam os pedagogos e ameaçam os ideais progressistas. E por que em Pedagogia? O debate sobre a Pedagogia não se separa das lutas hoje travadas pela defesa das universidades, da formação docente, da educação básica e da própria democracia. Porém, historicamente, tem sido pontualmente tangenciado e, por isso, questões importantes sobre o que a constitui como campo e, em decorrência, como curso e como profissão, ficaram à margem. No atual momento de intensificação do debate sobre o curso, propusemos a rede para colaborar com um movimento crítico de resistência e de novas proposições. SEVERO, Leonardo; MASCARENHAS, Aline. Rede Nacional de Pesquisadorxs em Pedagogia – RePPed. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zn_2p3kbMzU. Acesso em: 19 ago. 2021.

criticidade. Essa é a compreensão que tenho obtido ao estudar o fenômeno educativo e ter consciência de que a Pedagogia é a ciência da e para a educação. Nessa direção, assumo posição crítica e postura dialética ao pensar os rumos que esta pesquisa perquire, principalmente sobre a Pedagogia, pois, à visão da realidade, compreendo como esse fato está se constituindo. Destaco que é impossível fazer pesquisa na educação se não se adotar tal postura, o que me leva ao desafio de pensar um caminho com a realidade. Preciso ter a inteligência da complexidade, o que não é fácil. Entretanto, encontro na epistemologia os fundamentos precisos e consistentes para seguir com esta pesquisa.

Concordo com Franco (2021a), ao afirmar que ou a Pedagogia é crítica ou ela é de dominação, e que o pensamento crítico de Paulo Freire se manifesta sobre o fenômeno educativo “desembrulhando” a visão da realidade, sua historicidade, as leis que pelos seus movimentos fazem nascer as teorias. Nesse contexto, Pedagogia é pensamento e prática. Seguindo essa reflexão, Magalhães *et al.* (2019, p. 28) afirmam que “[...] a Pedagogia é, portanto, um campo de investigação que produz saberes fundamentais para a prática educativa” o que, para Pimenta (2019b, p. 10), se traduz na afirmação de que

A Pedagogia configura-se como uma ciência dialética o que implica um modo peculiar de trabalhar a relação teoria e prática na formação, nas atividades de pesquisa e na atuação profissional. Nessa concepção, como sabemos, o conhecimento é produzido na e pela práxis, que viabiliza a reciprocidade entre prática e teoria.

A *práxis* aqui fundamentada pela autora é aquela que, ao conhecer e interpretar o mundo teoricamente, transforma-o (*práxis*). A relação teoria e *práxis* é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade transformadora; é teórica, pois essa relação é consciente, pensada criticamente, refletida (Pimenta, 2019b). É por essa concepção que reafirmo, seguindo o pensamento da autora, o caráter científico da Pedagogia como área de conhecimento, curso de formação e profissão do pedagogo(a).

Sintetizo nesta análise minha compreensão sobre a Pedagogia, afirmando que ela é uma ciência que estuda a educação que acontece na sociedade como um todo, compreendendo, epistemologicamente, que por ela (Pedagogia), há um compromisso de apontar as transformações e soluções do seu objeto (o fenômeno educativo), observando com e em sua(s) prática(s) o dever de apontar o que deve ser transformado e estudar essa(s) prática(s) de forma científica e crítica com ensino

e pesquisa. Agora compreendo que a Pedagogia parte da prática e volta a ela, sempre e constantemente. Refletindo ainda sobre a Pedagogia como ciência da educação, penso sobre a sua relação com a Pedagogia na universidade: decorrências, demandas, instituições, políticas etc., sobre o que, mais à frente, irei sistematizar e discorrer.

2.1.3 A Didática como área da Pedagogia que estuda os processos pedagógico-didáticos de ensino-aprendizagem

Nesta terceira e última composição, discorro sobre a Didática, buscando identificar em seus estudos a contribuição oferecida para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, das práticas pedagógicas para a formação dos sujeitos cidadãos e profissionais que vão para o mundo do trabalho, mediadas e mobilizadas pelos professores do ensino básico e da educação superior.

Busco a compreensão primeira sobre o que implica a Didática na vida formativa e profissional do professor atuante e os que estão a chegar na universidade, pois a velha frase, escutada nos corredores e salas de aulas de que aquele professor tem ou não Didática é uma constante no campo das pesquisas sobre a teoria do ensino. Rememorando parte da história da Didática²⁵, busco situá-la no contexto brasileiro por meio de autores que são referências na área da educação, que refletem e sistematizam os seus resultados sobre as pesquisas que realizam em torno desse campo de estudo.

Nessa direção, compreendo, com Pimenta (2008) e Pinto (2015), que como uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. O

²⁵ A Didática é tradicionalmente identificada como a teoria do ensino, que transcorre em um ambiente de aula, demarcado por elementos que diretamente a constituem. O entendimento do seu objeto de estudo complexo e multideterminado é fruto das contribuições das teorias críticas em educação introduzidas no Brasil no final da década de 1970, no contexto de redemocratização política do país. Até os anos de 1980, os estudos da didática eram circunscritos ao espaço da sala de aula, focados exclusivamente nos elementos fundantes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos e conteúdos de ensino, avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino) e desconectados do contexto mais amplo em que a escola estava inserida. As críticas então direcionadas à didática denunciavam uma abordagem tecnicista dos fenômenos educativos escolares, por tratarem esses elementos dos processos de ensino e de aprendizagem independentemente do contexto histórico em que ocorriam. Adentramos a década de 1990 com certo consenso sobre o fato de que a Didática não deveria ser entendida como um receituário de como lecionar; ou seja, superamos aquela visão reducionista de uma didática prescritiva. Entretanto, a partir dessa mesma década, com o refluxo das teorias críticas em educação no contexto de hegemonia do pensamento neoliberal, houve uma dispersão nos estudos do campo da didática, que acabaram sendo subsumidos pela emergente área de formação de professores (Pinto, 2015, p. 113-114).

ensino é uma prática social complexa. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva. No contexto educacional, a Didática é uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento. “[...] a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino” (Haydt, 2010, p. 13).

Essa definição está muito ligada ao conceito de Comenius (2001) que falava sobre a arte de ensinar tudo a todos. Ao reconhecer e compreender a evolução da Didática no tempo e espaço educacional, reafirmo tomar, nesta pesquisa, o seu caráter atual na educação brasileira, especialmente na superior que, entre as décadas de 1960 e 1980, teve enfoque na transmissão do conhecimento pautado em técnicas de ensino.

Nessa vertente, foi a Pedagogia tecnicista que introduziu a Metodologia do ensino superior nos cursos de bacharelados e licenciaturas, reduzindo o professor a transmissor do conhecimento, do que falarei mais à frente.

Destaco que a Didática, como ramo da ciência da educação, estuda o como ensinar, o melhor modo de ensinar a partir das finalidades do ensinar que, conforme Pimenta (2019c, p. 34) afirma, é “núcleo central do trabalho docente.” Nessa direção, compreendo o ensinar como profissão. E profissão se aprende. Com a Didática não é diferente. Observo que ela implica ensino, prática, reflexão para se construir e se constituir, porque ensinar é uma atividade educativa (formativa do humano); por isso a Didática, como ciência que estuda os processos, as finalidades do ensino-aprendizagem, as determinações que impedem a aprendizagem e dificultam os processos de ensinar, só pode ser realizada tendo por base a Pedagogia como ciência que estuda a educação, nas escolas e nos espaços não escolares, nas demais instituições da sociedade como um todo. Compreendo então, que a Didática se relaciona com o método, ao fazer, ou seja, ao que se refere a como ensinar e para quê ensinar. Entretanto, é preciso ampliar esse primeiro entendimento para o contexto atual.

Nessa direção, como o ensino é uma prática social educativa complexa, conforme já explícito (Pimenta, 2008), a Didática está em constante movimento na relação que se estabelece no ato educativo. Nas últimas décadas do século XX, presenciamos a ruptura que se estabeleceu em frente ao paradigma transmissor que a Didática congregava até então. Passou a ser refletida de forma crítica com foco no

desenvolvimento da aprendizagem. Habilitou processos de melhoria contínua entre os pares, dando voz a esses sujeitos. Na mesma forma que acompanhamos a sua evolução ao longo dos últimos 20 anos (século XX), estamos presenciando, nos primeiros 20 anos do século XXI, o retorno pragmático tecnicista que os conglomerados econômicos (instituições privadas com fins lucrativos) estão impondo, isto é, o resgate de uma Didática tecnicista²⁶ que se apoia na transmissão do conteúdo e em uma formação prática, aligeirada, sem teoria.

O preparo dos estudantes para o mercado do trabalho, conforme prega o capitalismo neoliberal, permeia-se de técnicas sobre como fazer, como executar, sem que haja um processo reflexivo do porquê se faz aquilo. É a prática pela prática. A teoria é desnecessária, dizem. Se os resultados das aprendizagens são deficitários, descarta-se o profissional pela sua incapacidade técnica. Nesse mercado, não há espaço para a subjetividade. Aqui prevalece a educação “domesticada”.

Na contramão, observo que, para o mundo do trabalho, a perspectiva insurgente é a da valorização da subjetividade como processo de reflexão, em um movimento crítico e de análise sobre aquilo que se está fazendo, são as molas que impulsionam o desenvolvimento do ato didático, ou seja, refletindo sobre qual é a finalidade da educação, consigo pensar e sistematizar o como, para quê, por que e a intencionalidade. A subjetividade incorpora a unidade teoria e prática como ação coletiva, rumo à *práxis*.

Nessa concepção, o conceito de Didática é sintetizado por Castro (1991) como ensino que implica desenvolvimento, melhoria, e não se limita ao bom ensino do avanço cognitivo intelectual, mas envolve igualmente progressos na afetividade, moralidade ou sociabilidade por condições que são do desenvolvimento humano integral. Observo que o conceito de Didática aqui exposto se amplia na perspectiva de formação humana. Compreendo que a Didática traz em si o método como apoio central de seus estudos. No entanto, esse método está intrinsecamente ligado à formação do cidadão; influencia-o. Nessa condição, a técnica que eu uso para ensinar o estudante está conectada a um projeto maior que não está enraizado a

²⁶ Para essa reflexão, consultar o artigo de PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. 2019. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337012036_AS_ONDAS_CRITICAS_DA_DIDATICA_EM_MOVIMENTO_resistencia_ao_tecnicismoneotecnicismo_neoliberal. Acesso em: 11 ago. 2021.

uma disciplina apenas, mas na totalidade de um processo de formação cidadã de um sujeito, que vai dizer, para além das disciplinas que temos disponíveis, qual tipo de formação queremos.

Essa perspectiva, a meu ver, é desafiadora, pois o professor, “dotado do conhecimento” deve estar em constante formação para “tentar” dar conta das múltiplas situações a ele impostas pelas particularidades dos estudantes que estão sob sua orientação pedagógica nos contextos nos quais eles – professores e alunos – estão inseridos. Alguns professores podem pensar que isso é bobagem, afirmando que a Didática está preocupada apenas em como ensinar. Sim, é isso também. Entretanto, ela não é somente ação. Ela é, principalmente, reflexão e, nessa direção, a Didática é crítica, é dialética, pois o como ensinar faz parte de um projeto sobre quem eu quero formar. E isso exige reflexão²⁷.

A condição reflexiva da qual a Didática crítica nos convida a ser partícipes é, entre alguns aspectos, aquela a que Damis (1990) afirmou não se resumir ao aspecto técnico e instrumental de como um professor deve desenvolver um conteúdo específico, ou seja, as ações realizadas pelos professores não são neutras. Bem, não sendo neutras, a teoria e a prática, de uma certa forma de ensino articulam as finalidades individuais da educação do homem a um modelo de sociedade.

Apreendo, com a autora referida que, nesse caso, a Didática será analisada e compreendida como forma teórico-prática de ensino e, como tal, expressa determinada educação do homem para a vida em sociedade (Damis, 1990), conforme Pimenta (2008) também afirma. Nessa perspectiva, reflito sobre a minha condição docente e me questiono, quando adentro em uma sala de aula sobre que tipo de estudante, que tipo de pessoa, de cidadão eu vou formar. Eu quero um estudante reflexivo? Passivo? Eu quero um estudante que apenas ouve e repete? Eu quero um estudante que siga o meu raciocínio? Ou eu quero um que crie o seu próprio raciocínio? Observo essas questões e reflito sobre elas e, de acordo com o meu objetivo, eu as relaciono com o método. Nessa direção, o método não é neutro e nem pode ser. Caso o método fosse neutro, não haveria impacto na formação do estudante.

²⁷ Sobre a condição reflexiva do professor, consultar a obra de PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

Portanto, quando opto por determinado conteúdo e até mesmo postulo uma prática formativa para o meu estudante, assumo com isso a postura do tipo de estudante que eu quero formar. No entanto, eu poderia pensar: esse conteúdo é sempre repetitivo! Ledo engano. O conteúdo se transforma ao passo que os conhecimentos, como produção histórica, também se transformam, em movimento. As bases constituídas cientificamente, estão constantemente em revisão. Sob essa perspectiva, refletir sobre qual método assumir faz diferença no meu modo de agir didaticamente. É nesse contexto que me pergunto: qual a finalidade do ensino na graduação? Essa questão será tratada mais à frente.

Por outro lado, uma situação constrangedora é aquela em que um professor nem sequer pensa sobre o que ele ensina. Ele apenas transmite e executa, repetindo o mesmo método ao qual foi condicionado quando da sua formação, ou seja, não há reflexão sobre a prática. Essa é a herança que presenciamos nos cursos superiores das universidades.

A maioria dos professores da educação superior brasileira, vinculados como profissionais horistas, principalmente em faculdades isoladas, com atuação no período noturno, dificilmente possuem formação didático-pedagógica²⁸ (e condições de trabalho) para a tarefa processual do ensino e aprendizagem nesses espaços. O que me leva a compreender, com Damis (1990), que, embora o professor possua autonomia para organizar, desenvolver, avaliar o ensino e concretizar a formação do aluno, essa autonomia é relativa aos conhecimentos, aos hábitos, às habilidades e aos valores vivenciados pela prática pedagógica e às condições institucionais que lhe são oferecidas pelas instituições para exercer sua atividade docente.

Entretanto, qual prática esse professor toma para si? Observei com os resultados da pesquisa realizada na minha dissertação (Queiros, 2020a), que é a prática reprodutora conforme aprendeu: transmissiva, sem reflexão sobre a profissão. Nesse entendimento, reafirmando o que postulei, trago as contribuições de Azevedo, Xavier e Carrasco (2020, p. 21) produzidas no mesmo ano da dissertação, em que afirmam,

De maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada. Sendo esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou um conhecimento teórico, oriundo do exercício

²⁸ Essa constatação foi levantada na minha pesquisa de mestrado profissional em educação concluída no ano de 2020 na Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), conforme já citada na seção 1.1 do Capítulo 1.

acadêmico. **Pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos.** Nessa direção, podemos inferir que a graduação tem sido mantida por docentes titulados, cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, **com pouca preparação pedagógica.**

Nesse contexto, concordo com as autoras referidas quando esclarecem que a atividade de ensino exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam com os conhecimentos das disciplinas que ensinam. Com isso, Pimenta (2015) já afirmava que o ensino é uma *práxis* social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, é modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais) e, ao mesmo tempo em que é modificado nesse processo relacional contextualizado, modifica os sujeitos nele envolvidos. Dessa forma, compreendo com Pimenta *et al.* (2013, p. 154) que,

Enquanto área da Pedagogia a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles.

Ao estabelecer esses nexos, Pimenta (2015) ainda afirma que as novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva.

Nesse sentido, questiono: como essas novas possibilidades investigativas sobre a Didática estão sendo experienciadas e implementadas na educação como um todo e na formação dos professores, especificamente os universitários bacharéis e/ou licenciados?

A resposta vem com as pesquisas atuais de Pimenta (2023), ao ampliar, teórica e epistemologicamente, o tema da multidimensionalidade didática (que tem sua origem em publicações anteriores escritas em parceria com José Cerchi Fusari, Maria Amélia Franco e Maria Isabel de Almeida, em 2010, 2014, 2016, respectivamente, e com Geovana Melo, em 2018, para a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE), atribuindo-lhe o estatuto de uma teoria científica que estuda as práticas educativas de ensinar em contextos complexos e multideterminados, com base nos pressupostos epistemológicos da *Pedagogia Crítico-Dialética* que fundamentam uma determinação de sentido da *educação*

emancipatória que propicia o direito de todos os humanos à condição de humanos. Segundo a autora referida,

A DMCE considera que a finalidade do ensino, seu objeto, é formar o pensamento crítico dos estudantes, desenvolver suas capacidades humanas de pensar criticamente, para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vista a propor formas de superação e emancipação humana e social. Nos processos complexos e multideterminados de ensinar, os sujeitos – professores e alunos –, na *práxis*, são capazes realizar transformações nos processos conservadores, conforme as finalidades emancipatórias do ensino (Pimenta, 2023, p. 289).

Compreendo com a autora que a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória é uma abordagem pedagógica que propõe uma transformação significativa no ensino e na formação de professores, o que pode ser elevado ao contexto do ensino superior também. Essa abordagem visa a superar as limitações das práticas didáticas tradicionais, que muitas vezes se concentram em métodos de ensino meramente transmissores e não proporcionam a promoção de uma compreensão crítica e profunda dos conteúdos.

Ao questionar como essas novas possibilidades investigativas sobre a Didática estão sendo experienciadas e inovadoras na educação, considero alguns aspectos centrais dessa abordagem mediante as reflexões de Pimenta (2023): 1º) Enfoque Crítico e Emancipatório. A DMCE enfatiza a importância de um ensino que vai além da simples transmissão de informações. Ela busca formar professores e estudantes críticos e independentes, capazes de refletir sobre o conhecimento e o mundo ao seu redor; 2º) Desenvolvimento do Pensamento Crítico. Na formação de professores, especialmente universitários, essa abordagem fomenta a capacidade de análise crítica dos conteúdos, das práticas pedagógicas e das relações sociais. Os professores são incentivados a questionar e problematizar suas próprias práticas e os contextos em que atuam, promovendo uma educação que visa a transformação social; 3º) Autonomia e Emancipação. A DMCE promove a autonomia e a emancipação tanto dos professores quanto dos estudantes. Essa abordagem reconhece a importância de uma educação que desenvolva a capacidade dos indivíduos de pensar de forma independente e de agir de acordo com seus próprios valores e princípios.

Considerando esses aspectos, compreendo que a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória se configura como um caminho promissor para a renovação da prática pedagógica, especificamente no ensino superior. Ela representa um

avanço significativo na forma como o ensino é abordado e a formação de professores pode ser constituída e reconstituída, destacando-se pela sua capacidade de integrar criticamente diversas dimensões do processo educacional, atingindo, dessa forma, os seus objetivos que, segundo Pimenta (2023, p. 289), traduzem-se a “[...] oferecer aos sujeitos professores e alunos princípios e fundamentos que lhes permitam analisar, compreender e transformar os processos de ensino”.

Instruído com a concepção da DMCE, busco a sua integração em colaboração à Pedagogia na universidade na próxima seção.

2.2 Da Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória à Pedagogia na Universidade: limites e avanços à docência na educação superior

Ao pensar sobre a docência, compreendo que ela não é mera ocupação. É profissão. Como profissão, está ligada à vida pessoal e vinculada a uma instituição. Penso que, se o professor não se vê como professor, ele também não se vincula à docência. E se não consegue se vincular profissionalmente, seu desempenho no exercício da função poderá ser pífio, sem sentido, vazio, desestruturante. O processo de ensino e de aprendizagem tende a se romper. Não há relação professor e estudante. Não há o coletivo, o convite ao outro. Não há Didática²⁹. Nesse contexto, retomo uma das bases matriz-reflexiva já citadas, destacando que

O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado do processo de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 259).

Com esse desafio posto pelas autoras citadas há 22 anos e bastante atual no contexto brasileiro é que me constituo a cada dia Professor na educação brasileira.

²⁹ A Didática no Ensino Superior constitui-se como uma teoria que medeia os processos de ensino e aprendizagem nas IES/Universidades e se destina a todos os professores, não importando a área ou a disciplina em que atuem. A Didática no Ensino Superior tem sua origem e desenvolvimento na Didática geral, campo de conhecimento da Pedagogia – ciência da educação –, que possui uma tradição epistemológica historicamente construída e uma longa produção que começa na Antiguidade clássica. Na atualidade, é possível reconhecer, pelas produções na área, que há um maior interesse pela Didática no Ensino Superior – no âmbito da Pedagogia Universitária –, indicando-nos a necessidade de uma abordagem multirreferencial para a compreensão do ensino, fenômeno complexo [...] (Pontes, 2020, p. 72).

Desse modo, minha militância segue hoje na defesa de uma educação pública equitativa, buscando superar os desafios regionais e pessoais de nossos estudantes dentro de minhas possibilidades, ao ajudá-los a se libertarem da situação de fracasso e não de “fracassados”, como diz Charlot (2013), e do aprisionamento racional de que não há jeito de mudar a realidade apenas, mas, sim, transformá-la.

Conforme pontuado por Freire (1989), a educação não se limita a um mero ato de transmitir conhecimentos, mas implica um processo intrínseco de transformação. Ela é o cerne da mudança, conduzindo indivíduos e sociedades em direção à transformação. Nesse contexto, ao adentrar o campo da educação superior, presenciei e tenho presenciado que o conhecimento sobre a Didática, o qual não tive em minha formação acadêmica, emerge como um dos principais desafios na prática docente e na formação de professores, seguido das demais concepções do campo da Pedagogia. A Didática, portanto, revela-se como um ponto fundamental a ser estudado e desenvolvido, o que requer uma atenção especial no âmbito educacional contemporâneo.

Entretanto, evidencio, uma vez mais, que não há determinante legal para a formação específica de professores universitários, pois, de acordo com a legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96 (Brasil, 1996), o art. 66 determina que, para atuar como professor na educação superior, este deve possuir cursos em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, e também menciona o notório saber quando reconhecido por universidade com Curso de Doutorado em área afim, suprimindo a exigência do título acadêmico (Queiros, 2020a, b).

Com essa determinação, é nítida a não obrigatoriedade de cursos de formação para professores universitários conforme a lei obriga, o que põe a descoberto minha preocupação, a saber, como esses professores são “preparados” para o desempenho do magistério superior, sem formação pedagógica, sem práticas em processos de pesquisa específica para o ensino e, até mesmo, sem reflexão sobre a sua prática. Nesse contexto, Azevedo, Xavier e Carrasco (2020, p. 21) corroboram para elucidar a questão, afirmando:

A condição da didática universitária impõe assumir a condição epistemológica da pesquisa no ensino. Ela é que, no espaço da aula, revela a condição da indissociabilidade com a pesquisa e a extensão que precisa estar centrada no estudante, no seu protagonismo em torno do conhecimento. Essa possibilidade, também, exige saberes específicos da docência que propiciem que os alunos se mobilizem para as aprendizagens.

Requer, ainda, uma competência no campo curricular, pois as decisões tomadas nesse âmbito são fulcrais na organização dos saberes e das experiências de formação.

Chama a atenção a posição das autoras citadas quanto ao fato de condicionarem os processos ligados à efetivação da Didática rumo à consciência crítica e à autonomia dos estudantes. Nesse contexto, a Didática universitária não se limita a transmitir conteúdos, mas busca cultivar um ambiente em que o aluno se torna um agente ativo em sua jornada de aprendizado. As autoras destacam a importância de uma prática docente que estimule o questionamento, a reflexão e a análise crítica, preparando os alunos para enfrentar desafios complexos e contribuir significativamente para a sociedade. Para isso, é claro, exige-se formação. Entretanto, qual ou que tipo de “formação” é disponibilizada aos professores torna-se uma questão central.

A formação docente deve ir além da mera especialização técnica e incluir o desenvolvimento de competências pedagógicas e epistemológicas que favoreçam a construção de um ensino transformador. Nesse sentido, os professores devem ser formados para não apenas dominar o conteúdo de suas disciplinas específicas, mas também para aplicar práticas de ensino inovadoras e inclusivas que promovam a autonomia intelectual dos estudantes. Assim, a formação docente se configura como um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, essencial para atender às demandas de um ensino superior que valorize a pesquisa, a extensão e a formação integral dos indivíduos. No entanto, questiono-me se é isso o que acontece no interior das instituições de ensino superior brasileiras.

Nas pesquisas realizadas nos portais das IESs, tenho verificado que, na maioria das universidades e faculdades brasileiras, a formação fica a cargo das próprias instituições de ensino às quais os professores estão vinculados, e gestadas sob vários modelos pedagógicos instituídos quando do início de cada semestre letivo (faculdades isoladas, por exemplo), quando, entre um a três dias de encontros “formativos”, os conteúdos são “transmitidos” para cumprir o papel estabelecido em seus estatutos.

Nesses encontros, a Didática passa longe de ser um processo autorreflexivo, crítico e analítico sob as reais condições de ensino e aprendizagem que serão realizadas entre professores e estudantes. O aligeiramento formativo e as técnicas ainda são e estão influenciando o movimento formativo docente presente nos cursos

superiores de bacharelados e licenciaturas. Há exceções, mas são poucas. O ensinar com pesquisa, a reflexão do quê, para quê, porque e como ensinar ainda estão caminhando em algumas instituições de educação superior como formas e meios de se propagar uma Didática comprometida com o objeto de estudo e a formação emancipatória do estudante como sujeito de sua prática.

Nesse movimento, cabe ao professor reconhecer a sua contribuição no ato formativo próprio e de seus estudantes. Que reflexões está a fazer que impulsionam um certo dinamismo em sua profissão como docente na educação superior? Por que escolhe ser ou estar professor universitário? Qual ou quais as razões que o levam a ocupar esse cargo desafiador?

Formar, no ensino básico, fundamental e médio, é formar cidadão consciente do seu papel como homem na sociedade; mas formar na educação superior remete a um projeto maior, além da emancipação humana (o que também é um desafio na atualidade). É formar profissional dotado de capacidade específica (técnica, de análise, crítica, reflexiva e intelectual), a fim de desempenhar uma função que vai além da sua condição própria de ser pessoa, ou seja, que transforme e amplie a relação entre humanos, em busca de um desenvolvimento satisfatório em sua área de atuação.

Nesse contexto, é preciso ser resolutivo em todas as circunstâncias. É preciso gostar de pessoas, primeiramente. É necessário assumir uma postura consciente do seu papel como profissional atuante na mediação e condução de seus estudantes rumo à formação pessoal, profissional, de saber e cultura única, que expresse em sua compreensão da natureza do que se conhece ou não, e o caminho que percorrem em busca de respostas para as distintas situações do cotidiano que os envolvem (professores e estudantes, orientadores e orientandos, pesquisadores e iniciantes, chefias e demais servidores técnicos em assuntos educacionais). Todos imbricados em formas e conteúdos didáticos, pois o lugar de fala é a própria universidade em sua totalidade temporal e espacial.

Aqui se faz presente a Didática Multidimensional (Franco; Pimenta, 2016) e sua elevação para a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE) de Pimenta (2023) para integrar essas dimensões, promovendo uma educação que valoriza a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos, estimulando uma prática pedagógica que reconhece e respeita a diversidade de contextos e experiências. Essa abordagem oferece uma estrutura para o desenvolvimento de

práticas educativas que, além de teóricas, são também aplicáveis e relevantes, incentivando a inovação, o pensamento crítico e a responsabilidade social em todos os níveis de interação acadêmica.

Assim, a DMCE se estabelece como um componente essencial na criação de um ambiente universitário que prepara para o exercício profissional e para uma cidadania ativa e transformadora.

Portanto, ao proceder, neste capítulo, com a análise e a discussão das três áreas: Educação, Pedagogia e Didática, reconheço, epistemologicamente, que o escopo e a natureza do conhecimento dessas disciplinas transcendem a mera generalização do saber e a tentativa de sistematizar sua historicidade. Em vez disso, adentram um nível mais profundo de reflexão e análise, tal como delineado anteriormente.

Durante a revisão de textos, leituras, análises, reflexões e escritas, frequentemente, eu pausava para contemplar meu objeto de estudo (Pedagogia na universidade), e a questão de pesquisa subjacente, a fim de articular os argumentos iniciais que fundamentam sua existência como campo epistemológico em construção. As três áreas sobre as quais discorri constituem pilares fundamentais e interconectadas na formação desse campo.

Nesse sentido, compreendi que a fundamentação da Pedagogia na universidade é sustentada pela inter-relação complexa entre a educação, a própria Pedagogia e a Didática, agora ampliada para Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória. Primeiramente, a educação constitui o cerne, uma vez que representa o processo intrínseco de formação dos indivíduos em sua totalidade, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. Essa compreensão da educação como um fenômeno humano fundamental estabelece os alicerces filosóficos e antropológicos da Pedagogia.

Em seguida, a Pedagogia emerge como a ciência que se dedica ao estudo e à prática da educação, fornecendo a base teórica e metodológica para compreender, planejar e intervir nos processos educativos. Ela investiga os fundamentos da educação, as teorias do ensino e da aprendizagem, bem como os contextos socioculturais que influenciam a prática educativa. Dessa forma, a Pedagogia contribui para a reflexão crítica sobre os objetivos, métodos e finalidades da educação na universidade e em outros contextos educacionais.

Por fim, a Didática, com sua elevação para a Multidimensionalidade e ampliação para a DMCE desempenha um papel fundamental na base da Pedagogia na universidade, pois se concentra nos princípios e nas práticas de ensino e aprendizagem. Investiga as práticas pedagógicas mais eficazes para infundir conhecimento, desenvolver habilidades e promover a formação integral dos estudantes. Ao abordar questões relacionadas com o currículo, a avaliação, a organização do espaço e do tempo escolar, entre outros aspectos, a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória oferece subsídios concretos e coerentes para a atuação dos professores universitários.

Assim, a articulação dessas áreas revela que a Pedagogia na universidade é um campo de construção de saberes que agrega uma prática profundamente reflexiva e contextualizada e que se adapta às necessidades do ambiente acadêmico, orientando a formação de professores dessa área, pesquisadores, estudantes e demais entes educacionais nesse contexto específico. Essa interdependência dinâmica não só valida a Pedagogia na universidade como um campo de estudo em si, mas também a posiciona como um pilar fundamental na construção de uma educação superior de qualidade, crítica e inclusiva. Nesse movimento dialético intencional, seguindo a provocação levantada por Melo (2018) acerca da ausência de Pedagogia na universidade, emerge a dicotomia entre Pedagogia Universitária ou Pedagogia na universidade. Essa questão será abordada e respondida no decorrer desta pesquisa.

Da mesma forma, compreendi também que o desenvolvimento deste estudo, por meio de seu tema e problema, está intrinsecamente ligado à questão da formação do professor da educação superior. Sobre esse fato, assim como realizado em minha dissertação de mestrado, busquei ampliar o debate sobre a importância e a necessidade dessa formação.

Posto isso, o próximo subcapítulo visa a expor as razões pelas quais a formação pedagógica de professores para a educação superior é de suma importância para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para o desempenho eficaz na qualidade da formação de seus estudantes de graduação na sociedade contemporânea.

2. 2.1 A formação pedagógica de professores para a docência na educação superior: por que e para quê?

Os levantamentos bibliográficos, realizados até aqui vêm anunciando que as pesquisas em Pedagogia Universitária buscam em seu cerne a compreensão sobre os caminhos da formação de professores e sua importância no mundo acadêmico como ponto de partida. De fato, o processo formativo de professores para a educação superior tem um papel importante na garantia da qualidade educacional e no desenvolvimento de uma sociedade mais preparada para compreender as transformações que ocorrem a todo o momento no mundo. De acordo com Almeida (2012, p. 33),

Defende-se a ideia de que a docência requer formação profissional específica para o seu exercício, incessantemente reconfigurado. Portanto, os modos de 'ser professor', de 'saber ser professor' e de 'poder ser professor' estão permanentemente em questão e vinculam-se à própria construção da identidade docente e ao seu desenvolvimento profissional. Isso requer que a formação seja vista de maneira articulada em seus aspectos social, histórico, institucional, e pedagógico e não seja separada das condições efetivas de exercício profissional da docência. Requer também que ela seja capaz de propiciar formas de desenvolvimento profissional condizentes com a dinâmica da assim chamada 'sociedade do conhecimento', uma vez que os docentes precisam efetivar ações de ensino que favoreçam aos alunos uma relação com o conhecimento sustentada numa perspectiva crítica.

Concordando com a autora citada, compreendo que, por meio de uma formação específica e aprofundada, os professores do ensino superior adquirem competências pedagógicas e habilidades necessárias para promover uma aprendizagem significativa³⁰ dos alunos ao criarem ambientes de ensino estimulantes. Além disso, essa formação é fundamental para o avanço da pesquisa e da inovação, impulsionando o progresso acadêmico e profissional.

Nessa perspectiva, nos últimos anos, ganhou força a preocupação sobre a formação do professor no ensino superior, pela sua complexidade no processo de ensino e pesquisa e ausência de lei que obrigue essa formação. Com isso, muitos

³⁰ Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem significativa no processo de ensino necessita fazer algum sentido para o aprendiz e, nesse processo, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno. Compreendo com Moreira (1999) que a aprendizagem significativa dos alunos se refere a um processo no qual o conhecimento é construído de maneira ativa e contextualizada, tendo relevância e significado para o aprendiz. Nesse contexto, a aprendizagem não se limita à mera memorização de informações, mas envolve a compreensão profunda e a aplicação prática do conhecimento em diferentes contextos e situações da vida real.

trabalhos foram e vêm sendo publicados em artigos, livros, teses e dissertações, trazendo essa questão como ponto de partida para a tomada de reflexão e ações.

Ciente dessa condição, amplio a reflexão sobre os motivos e os propósitos da formação de professores para a docência na educação superior, tornando essencial o fortalecimento e aprimoramento dessa formação em nossa sociedade. Tomo como base as pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2002, 2014).

As autoras questionam: de que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Asseverando que, dentre as profissões específicas do bacharelado, cada profissional utiliza, além dessa formação, a titulação “professor universitário” quando exercem também essa função, o que indica clara valorização social do título de professor.

Contudo, a questão da identidade do professor e sua atuação no contexto do ensino superior vai além da transmissão de conhecimentos da sua área de atuação; é necessário desenvolver habilidades de pesquisa, capacidade de liderança, domínio de tecnologias educacionais e habilidades para lidar com desafios próprios do ensino superior. O professor da educação superior desempenha também um papel central no desenvolvimento humano dos estudantes, na construção do conhecimento e na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Nessa direção, uma formação específica e aprofundada desses profissionais é essencial para promover uma educação de qualidade.

No entanto, conforme as autoras afirmam (Pimenta; Anastasiou, 2002), na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula. As autoras ainda afirmam:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional. Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo

em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 37).

Sob essas condições, destaco que uma das razões que ressaltam a importância da formação de professores para a educação superior é a necessidade de formar profissionais capazes de reconhecer o seu papel como profissional de transformação no processo de ensino e aprendizagem. A educação superior é caracterizada por um nível de complexidade e profundidade, ensejando dos professores um domínio aprofundado dos conteúdos das disciplinas, bem como uma capacidade de trabalhar esses conhecimentos de maneira compreensível e estimulante. A formação de professores para a educação superior proporciona o aprimoramento dessas competências pedagógicas essenciais para o desenvolvimento humano e profissional dos alunos.

Nesse contexto, a finalidade de formar os alunos na graduação reside na preparação de profissionais capacitados para além de um mero ofício técnico. É necessário que se agregue a formação social, ética e cultural, para atuar de forma competente e responsável em suas respectivas áreas de atuação. Nesse sentido, compreendo que a formação acadêmica, além de visar ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos relacionados com a profissão escolhida, também busca a promoção de uma visão crítica, reflexiva e contextualizada do mundo, capacitando os alunos a enfrentarem os desafios complexos da sociedade contemporânea.

Nessa direção, reafirmo a importância da formação de professores universitários que contribui também para a criação de ambientes de ensino inclusivos e acolhedores. Os professores desempenham um papel-chave na promoção da diversidade e na valorização das diferenças no ambiente acadêmico. Ao serem formados para lidar com a diversidade de estudantes, os professores podem adotar práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais e promovam a equidade educacional. Desse modo, a formação do professor para a educação superior é um elemento central para a construção de uma educação justa e inclusiva.

É fato que investir na formação de professores para o ensino superior é um passo fundamental para o avanço e aprimoramento da educação nesse campo. Por meio de programas de formação contínua, atualização constante e valorização do trabalho docente, é possível fortalecer a qualidade do ensino, trabalhar questões

sobre a inclusão e a diversidade, estimular a pesquisa e a inovação e preparar os estudantes para os desafios do mundo do trabalho e para a vida em sociedade. A formação de professores para a educação superior é um investimento fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que visa a formar profissionais preparados, críticos e engajados.

Nesse sentido, é necessário o apoio de políticas públicas que valorizem e incentivem a formação de professores para a educação superior, garantindo recursos adequados, programas de formação e valorização da carreira docente. Além disso, é importante fomentar a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas entre os profissionais da área (esse um dos pilares dos Programas de Pedagogia Universitária).

Sendo assim, no próximo capítulo, apresento os fundamentos epistemológicos e metodológicos que juntos sustentam o caminho traçado nesta pesquisa. Os alicerces epistemológicos irão proporcionar uma base sólida para compreender como o conhecimento é construído e interpretado no contexto deste estudo, enquanto os princípios metodológicos servirão como guias para a construção do *corpus* de investigação, análise e interpretação. Destaco que a sólida fundação teórica e metodológica fortalece a pesquisa e ajuda a estabelecer sua relevância e contribuição para o campo acadêmico, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno em análise, no caso, a Pedagogia na universidade.

CAPÍTULO 3

PERCURSOS REFLEXIVOS E METODOLÓGICOS

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (Minayo, 2012, p. 622).

A autora destaca a complexidade e a integração envolvidas na pesquisa científica, lembrando que uma pesquisa de qualidade requer não apenas o domínio da teoria e do método, mas também a articulação sensível e perspicaz desses elementos, bem como a incorporação da experiência e do julgamento do pesquisador. Como pesquisador comprometido com o rigor científico, a jornada intelectual que me leva a explorar as raízes, os princípios e as suposições que fundamentam a pesquisa científica e acadêmica, abre o caminho para uma compreensão mais profunda e crítica do fenômeno em estudo.

Observo que a busca pelo rigor científico não se limita apenas à integração de técnicas e procedimentos metodológicos. Também envolve uma reflexão constante sobre minhas próprias premissas, vieses e pressupostos. É um caminho que parte de um objeto concreto e a ele se volta, pois a jornada intelectual de pesquisa é de autoconhecimento e questionamento, na qual estou constantemente desafiando e reavaliando minhas próprias crenças e visões de futuro. É um percurso que me convida a questionar como adquirir conhecimentos, como posso justificar as minhas crenças e como escolher abordagens metodológicas para investigar o mundo ao meu redor.

Compreendo, com Ghedin e Franco (2011b, p. 7), que “[...] a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar. Para que isso seja possível, é necessário dominar o conteúdo, os conceitos, os métodos e os procedimentos de cada área que se investiga”. Para os autores referidos, é a interação dinâmica entre essa base teórica e a realidade empírica que torna o processo de construção do conhecimento cada vez mais complexo e exigente. A realidade sempre apresentou um alto grau de complexidade, mas nem sempre nosso conhecimento sobre ela conseguiu acompanhar essa mesma relação de complexidade. À medida que o conhecimento científico se aproxima e se alinha com a complexidade inerente ao

real, cada pesquisador é cobrado de forma mais rigorosa em seu processo investigativo.

Nesse contexto, recordo-me do extenso trabalho que tive quando caminhava no desenvolvimento metodológico da dissertação, buscando apurar as questões e abordagens de pesquisa, obtendo êxito pelo aprofundamento nos estudos e acompanhamento e incentivo da orientadora, tanto que, a epígrafe como mote, trouxe a reflexão inicial de Marx (1982) no prefácio do primeiro volume do seu livro “O capital”, de 1867, em que afirma que “Todo o começo é difícil – isto vale em qualquer ciência”.

Reconhecendo a complexidade inerente à pesquisa científica e acadêmica, compreendo que a verdadeira excelência na pesquisa vai além da mera reprodução de conhecimento estabelecido. Requer uma abordagem crítica e inovadora, que esteja aberta ao diálogo interdisciplinar e à incorporação de múltiplas perspectivas.

Estou ciente da responsabilidade que carrego em contribuir para o avanço do conhecimento em minha área de estudo. Minha jornada intelectual é uma busca incessante pelo conhecimento, pela compreensão mais profunda dos fenômenos que investigo e pelo impacto positivo que minha pesquisa pode ter na sociedade e na comunidade acadêmica, conforme afirmam Ghedin e Franco (2011a, p. 141-142),

O conhecimento, como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto acerca da própria prática, de sua construção, atinge o sujeito, diretamente, no mais íntimo de seu ser [...]. Conhecer significa ser capaz de enfrentar o conflito entre velhas convicções diante de novos e instigantes conceitos que interferem no modo de pensar o mundo. É, portanto, antes de tudo, construir o mundo que se vai fazendo permanentemente nas construções próprias do sujeito [...]. O processo do conhecer interfere radicalmente em sua maneira de ser. Modifica-o por inteiro. O sujeito é transformado à medida que mergulha num universo em construção.

E sendo um sujeito ativo, em última análise, é a paixão pela descoberta e pelo entendimento que impulsiona minha jornada como pesquisador; cada passo dado, cada desafio enfrentado e cada descoberta feita, são parte de uma busca contínua pela excelência na pesquisa científica e acadêmica.

Partindo dessa compreensão, exploro, neste capítulo, as estratégias metodológicas eleitas para o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, na trama à qual me proponho, reafirmo o pensamento e a aspiração crítico-dialética segundo os pressupostos de Freire (1996), pois consiste em um processo de conscientização para que se possa intervir e transformar o conhecimento. Em outras palavras, a

educação atua como um guia para compreendermos nossa condição e nosso papel transformador no mundo.

Segundo Gadotti (2004), o pensamento educacional de Paulo Freire (1968, 1996) incorpora aspectos experienciais ao conhecimento, ultrapassando as meras dimensões científicas. Assim, o conhecimento não se limita à simples assimilação de informações, mas também envolve a compreensão de como ele é gerado e aplicado na sociedade, ou seja,

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire é mais atual do que nunca, pois em toda a sua obra ele insistiu nas metodologias, nas formas de aprender e ensinar, nos métodos de ensino e pesquisa, nas relações pessoais, enfim, no diálogo (Gadotti, 2004, p. 87)

Guiado por essa concepção, entendo que é essencial conhecer a realidade, a partir de uma perspectiva dialética que abrange a postura crítica, o método participativo e a práxis transformadora. Dessa forma, é possível não apenas compreender as complexidades do contexto social, mas também atuar de maneira eficaz para promover mudanças significativas e profundas. A postura crítica me permite questionar as estruturas existentes e identificar as injustiças e desigualdades que precisam ser abordadas. O método participativo envolve a colaboração ativa entre educadores e educandos, valorizando as experiências e conhecimentos de todos os envolvidos no processo educativo.

Além disso, a práxis transformadora é o ponto culminante dessa abordagem, em que a teoria e a prática se unem para gerar ações concretas que visam a transformar a realidade. Essa práxis não é apenas uma integração de conhecimentos, mas também um processo contínuo de reflexão e ação, em que a educação se torna um instrumento de emancipação e empoderamento. Ao adotar essa perspectiva dialética, busco uma educação que não seja apenas informativa, mas verdadeiramente formativa, capaz de moldar indivíduos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, a atitude investigativa assumida busca o burilamento pessoal de propostas já vigentes, movimentando-se com autonomia no meio do que já existe, questionando e repondo proposta própria no sentido que caminho para a construção de novas significações, como Demo (1994, p. 41) afirma: “[...] construção, no sentido de tomar o que existe como simples referência e abrir caminhos novos”. Para essa construção, um método científico é preciso, ou seja,

O método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado. Parte-se aqui dessa ideia geral de método por entender que cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. O pesquisador organiza esses sentidos do objeto por meio do discurso, que o interpreta e expressa o que ele é. O discurso é que possibilita a constituição da ciência (Ghedin; Franco, 2011a, p. 25).

Com a intenção de estruturar o caminho de pesquisa para esta tese, compreendo, com os autores, que o método é a dimensão filosófica do processo de construção do saber e que o caminho a ser percorrido é descrito ao longo da trajetória (Ghedin; Franco, 2011a,b). O método científico é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite a chegada a algum lugar. Nessa afirmação, “[...] o método científico é historicamente determinado e só pode ser compreendido dessa forma. O método é o reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo que nelas interfere” (Andery *et al.*, 2012, p. 15).

Nessa direção, este trabalho se constitui em uma tese teórico-bibliográfica desenvolvida a partir de material publicado, assumindo, a postura da abordagem epistemológica crítico-dialética, de natureza qualitativa, exploratória e base documental, por meio de livros, artigos, ANAIS, teses, dissertações e materiais digitais disponíveis nos portais das universidades públicas que tragam a contribuição da Pedagogia nas proposituras de Projetos/Programas/Ações de Pedagogia Universitária (Frigotto, 1989; Gamboa, 1989, 2007, 2010; Ghedin; Franco, 2011a, b; Gadotti, 2004, André, 2013; Minayo, 1994; Yin, 2016; Stake, 2011). Os conteúdos das proposituras, por sua vez, serão analisados, por meio da técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977) agrupados em categorias, e os resultados serão apresentados após a conclusão da investigação de forma expositiva.

Destaco que a escolha da pesquisa qualitativa em educação é um processo decisivo que reflete a natureza complexa e multifacetada do campo educacional, compreendendo que a educação não se limita apenas à transmissão de informações. Tenho consciência de que ela envolve outros elementos, como experiências, relações humanas, contextos culturais e dinâmicas sociais intrincadas que complementam e enriquecem o processo educacional. Esses elementos, muitas vezes sutis e complexos, desempenham um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção do conhecimento.

Entendo também que a pesquisa qualitativa, ao abraçar essa concepção mais ampla da educação, oferece uma oportunidade única de mergulhar nas camadas

profundas desse processo, o que me permite explorar como as experiências pessoais, as interações humanas, as influências culturais e as dinâmicas sociais moldam a educação, como André (2013, p. 96) afirma:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela, ainda, a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores.

Conforme afirmação da autora citada, a explicitação minuciosa desses elementos é crucial, porque permite que outros pesquisadores avaliem a qualidade, a validade e a confiabilidade da pesquisa. Além disso, possibilita a replicação do estudo, o que é fundamental para a verificação e a validação dos resultados. A transparência do método, na pesquisa de abordagem qualitativa, é um princípio fundamental que contribui para a credibilidade e a solidez dos resultados.

Nesse sentido, as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam, conforme André (2013, p. 97) assevera, “[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa valoriza a reflexão cuidadosa sobre o processo de pesquisa, incluindo as suposições subjacentes, a sensibilidade aos contextos e às interações sociais e a flexibilidade para ajustar o curso da pesquisa conforme necessário. Penso que, ao fornecer uma justificação sólida para cada decisão metodológica tomada, demonstro, como pesquisador, uma abordagem rigorosa e criteriosa em direção aos meus objetivos de pesquisa e, conseqüentemente, aos desta tese.

No mesmo caminho, em paridade, a postura crítico-dialética assumida também desempenha um papel fundamental na pesquisa acadêmica. Tenho em mente que essa abordagem reconhece a importância do diálogo constante entre diferentes perspectivas, teorias e interpretações, compreendendo, como afirma Maciel (2013), que o propósito do método dialético é resolver os desacordos em discussões racionais e, em última análise, a busca pela verdade. Isso significa que o

pesquisador deve estar disposto a considerar e integrar múltiplas vozes e abordagens, na maioria das vezes conflitantes, em sua análise.

Tenho atestado, por meio de leituras, que a dialética permite que o pesquisador veja além de dicotomias simplistas e explore nuances e complexidades nos dados e nas teorias. Ela incentiva a análise crítica das contradições e das tensões que podem surgir durante a pesquisa, levando a uma compreensão mais profunda e holística do objeto de estudo.

A postura crítico-dialética na pesquisa acadêmica reconhece que o conhecimento não é estático, mas evolui por meio do debate, da reflexão e da síntese de ideias. A dialética promove um ambiente intelectual rico, em que os pesquisadores podem desafiar suas próprias premissas, expandir suas perspectivas e contribuir para o avanço do conhecimento em suas áreas de estudo, ou seja,

Pensar a realidade humana, necessariamente, nos leva a concebê-la como um contínuo movimento, dentro da pesquisa o pesquisador está inserido em um contexto mutável e dinâmico, pois este é composto de interesses, anseios, particularidades e expectativas. A realidade é dinâmica e carregada de conflitos e tentar vê-la como estática é um erro que a pesquisa crítico-dialética não concebe, sua postura crítica desvela os conflitos que estão em vários níveis desde as interpretações até os interesses (Gamboa, 2010, p. 106-107).

Sob essa ótica, a postura crítico-dialética na pesquisa acadêmica me faz compreender que a qualidade e a profundidade do estudo não apenas dependem da articulação cuidadosa de teoria, métodos e técnicas, mas também da disposição do pesquisador em envolver-se em diálogos críticos e construtivos com múltiplas fontes de conhecimento. Isso faz com que a pesquisa enriqueça, fomente a inovação e contribua para o desenvolvimento de uma compreensão mais rica e matizada do fenômeno investigado que, no meu caso, é a própria Pedagogia (ciência da Educação) e seu papel na universidade.

Segundo Gamboa (2010, p. 106), as pesquisas crítico-dialéticas se configuram nos “[...] estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico”. Por isso a escolha pela abordagem crítico-dialética, como base teórica e metodológica nesta pesquisa, fundamenta-se na compreensão de que a educação superior é um reflexo das relações sociais e históricas e que sua análise requer uma abordagem crítica que leve em consideração as contradições e transformações presentes no contexto universitário (portanto, nesta pesquisa, a análise das proposituras dos Programas/Projetos e/ou Ações de Pedagogia

Universitária (PPU) das universidades públicas foi o meu caminho para o diálogo e discussão da presença ou não da Pedagogia nos processos formativos de professores da educação superior). Faço aqui uma observação com relação a esses programas como *corpus* documental, pois analisei os que estão em atividades e já consolidados por meio da sua disponibilização na íntegra ou a maior parte, na página virtual, que evidenciaram similaridades aos objetivos e problemas propostos nesta tese.

Portanto, conforme pontuei no Estado da Questão (pesquisa exploratória), as fontes para levantamento de informações foram as teses e dissertações brasileiras disponíveis nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, assim como artigos de âmbito nacional e os trabalhos publicados nos ANAIS do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária (para sustentar o debate teórico), cujo tema central trazia para o diálogo a Pedagogia na universidade como objeto de estudo e seus desdobramentos.

Com esses materiais em mãos, este trabalho por meio do método que emerge, levou-me à necessidade de realizar a Pesquisa Documental, de acordo com Cellard (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), na perspectiva de sistematizar a riqueza de informações que deles (documentos) pude extrair e resgatar, o que possibilitou ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessitava de contextualização histórica e sociocultural para a elaboração do capítulo dedicado à análise do *corpus* da pesquisa, utilizando a técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), conforme indicam os estudos de Cellard (2008, p. 11):

A análise é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. No caso da análise de documentos recorre-se geralmente para a metodologia da análise de conteúdo.

Ao recorrer à metodologia da análise de conteúdo, como afirma Cellard (2008), compreendo que é essencial explorar as camadas profundas e os significados latentes do *corpus* investigado. A abordagem proposta permite uma investigação minuciosa e estruturada, focada na identificação de padrões, temas emergentes e nuances sutis que podem não ser evidentes à primeira vista. A análise de conteúdo, assim delineada, oferece uma base sólida para a interpretação qualitativa dos dados, promovendo uma compreensão enriquecedora e

contextualizada dos fenômenos investigados. Essa é a proposta da metodologia de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977) estruturou.

Nela compreendo que: a) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando a obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens; b) trata-se de uma abordagem sistemática e objetiva de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a interpretação e a compreensão em profundidade dos fenômenos estudados; c) a análise de conteúdo envolve procedimentos de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conferindo rigor metodológico à pesquisa; d) essa metodologia se mostra adequada para análise de *corpus* qualitativos, como entrevistas, documentos e observações; e) a análise de conteúdo possibilita a identificação de temas, padrões e tendências presentes nos textos, contribuindo para a inferência de conhecimentos sobre o objeto de estudo (Bardin, 1977).

Nessa direção, segundo Cavalcante *et al.* (2014), a escolha desse método de análise pode ser explicada por três fatores principais:

a) a necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e suposições.

b) a necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão dos significados.

c) a necessidade de descobrir as relações que se estabelecem além das informações (documentos e/ou falas) propriamente ditas.

Ao destacar esses aspectos, afirmo que essa escolha é fundamentada, de forma coerente com os objetivos desta pesquisa e demonstrada com os princípios que a investigação qualitativa defende, como a profundidade na análise dos textos, a compreensão contextualizada dos fenômenos estudados e o compromisso com a interpretação reflexiva dos resultados. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão dos processos em estudo, mas também fortalece a validade e a relevância das conclusões alcançadas, contribuindo, assim, para o avanço do conhecimento na área de estudo.

Portanto, justifico a escolha do método da Análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) por fornecer um arcabouço teórico-metodológico consolidado para condução desta pesquisa de doutorado que envolve a interpretação sistemática de

dados qualitativos, contribuindo para a compreensão detalhada dos fenômenos estudados e para a construção de conclusões fundamentadas e significativas.

Com essa perspectiva em mente, no próximo capítulo, inicio o movimento de análise do *corpus* de investigação proveniente dos Programas/Ações/Projetos Institucionais de Pedagogia Universitária em IESs públicas brasileiras, partindo de uma revisão teórica da história da Pedagogia Universitária no Brasil e na América Latina; depois, trabalho a dicotomia existente entre os termos “Pedagogia Universitária ou na universidade”; em seguida, apresento todos os programas levantados, analisando e sintetizando aqueles em atividades e que foram de fato selecionados após seguirem alguns critérios preestabelecidos, inaugurando uma subseção dedicada à Pedagogia na universidade, ao refletir sobre os avanços e possibilidades para a melhoria da formação e da práxis docente.

CAPÍTULO 4

DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA

Neste capítulo, trago os resultados para a defesa desta tese concentrando os elementos históricos, teórico-conceituais (primeira parte) que colaboram para a construção do campo epistemológico da Pedagogia na universidade, por meio de uma revisão de literatura sistematizada, apontando, no transcorrer, a sua contribuição à docência (segunda parte) ao analisar os Programas de Pedagogia Universitária instituídos pelas IES. Essa abordagem articulada responde de maneira sólida ao problema de pesquisa proposto e assegura que os objetivos sejam alcançados, fornecendo evidências substanciais que corroboram a posição central da Pedagogia na formação de profissionais comprometidos com a excelência educacional e com o desenvolvimento humano.

4.1 Revisão teórica: movimento histórico da Pedagogia Universitária no Brasil e na América Latina

Ao conduzir esta pesquisa pela lógica da abordagem epistemológica crítico-dialética, de base marxista, este estudo tem como núcleo a concretude, a totalidade e o movimento social, que é construído ao longo da história. Nessa direção, compreendo com Frigotto (1989, p. 77), que, “[...] na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método”, e a dialética não é só pensamento: é pensamento e realidade a um só tempo. No entanto, segundo Lefebvre (1979, p. 192), a matéria e seu conteúdo histórico ditam a dialética do marxismo: a realidade é contraditória com o pensamento dialético. O autor afirma que

A contradição dialética não é apenas contradição externa, mas unidade das contradições, identidade: ‘a dialética é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente idênticas, como passam uma na outra, mostrando também por que a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta’. Os momentos contraditórios são situados na história com sua parcela de verdade, mas também de erro; não se misturam, mas o conteúdo, considerado como unilateral, é recaptado e elevado a nível superior.

Por isso, ao mesmo tempo, busco estabelecer as contradições presentes na dialética, identificando em sua hipótese fundamental de que não existe nada eterno, fixo, pois tudo está em contínua transformação, ou seja, tudo está sujeito ao contexto histórico do dinâmico e da transformação e, nesse contexto, ao pesquisar sobre o movimento histórico da Pedagogia Universitária no Brasil e na América Latina, busco, entre o pensamento e a realidade, estabelecer as contradições que o marco temporal a cerca.

Na história da educação superior brasileira, a partir da década de 1960, algumas universidades públicas, por meio de alguns professores, pesquisaram sobre o que seria uma Pedagogia voltada para o ensino superior. Em artigo publicado na revista *Em Aberto* do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2019, com o título “Trajetória da Pedagogia Universitária e Formação de Professores para o Ensino Superior no Brasil”, os autores Marcos Tarciso Masetto e Maria Cecília Gaeta traçam um panorama histórico sobre o tema, afirmando que o debate epistemológico e didático sobre a docência nesse âmbito era praticamente inexistente, assim como eram raros os espaços de estudos, pesquisas e publicações relacionados com as práticas pedagógicas.

O modelo do ensino ainda se mantinha o mesmo implementado no início dos cursos superiores no Brasil, por ocasião da vinda da Família Real, em 1808, em que a figura dos docentes catedráticos nas aulas universitárias, *experts* em suas áreas de conhecimento, e o entendimento de que a expertise poderia ser ensinada, absorvida e replicada pelos futuros profissionais, praticamente, determinavam a metodologia utilizada pelos professores: a transmissão de informações e experiências profissionais aos alunos. Tal compreensão de competência didática da época impedia qualquer abordagem, questionamento ou diálogo sobre outra postura pedagógica (Masetto; Gaeta, 2019).

As primeiras reflexões que surgiram na época estavam relacionadas com a Metodologia e/ou à Didática³¹ no Ensino Superior (termos utilizados até os anos de 2010; hoje fala-se em Docência no Ensino Superior e mais especificamente em Pedagogia Universitária) e foram provocadas pela insatisfação dos professores e dos alunos com as preleções das aulas expositivas, monótonas e improdutivas.

²⁵ Compreendida como modos e técnicas de ensinar.

Como afirmam Masetto e Gaeta (2019), buscavam-se alternativas que dinamizassem as aulas e tornassem o “ensino” mais atraente.

Nos anos posteriores, a partir da década de 1970, as transformações socioeconômicas e tecnológicas vão alterando as expectativas sobre a formação profissional e o papel da universidade, do ensino e do professor; consequentemente, ampliam-se os questionamentos sobre o propósito e a eficiência da Pedagogia Universitária. Nesse cenário impõe-se a necessidade de inovar os processos de ensinar e de aprender. Surgem diversas iniciativas pedagógicas propondo métodos e técnicas próprias para o ensino superior que trouxeram a necessidade e a premência de formação do professor para atuar adequadamente frente aos novos desafios (Masetto; Gaeta, 2019).

Destaco que essas questões resultaram em várias pesquisas e estudos inseridos no universo da educação superior e que perduram até os dias atuais. Contando com várias publicações no meio acadêmico-científico, esses estudos que migraram das disciplinas e cursos de Metodologia no Ensino Superior e Didática no Ensino Superior chegando à Docência no Ensino Superior e agora à Pedagogia Universitária evidenciaram a necessidade e a importância da formação do professor universitário, seu eixo central, conforme sistematizaram alguns pesquisadores em educação (Nérici, 1967, 1973, 1981; Bordenave; Pereira, 1977; Abreu; Masetto, 1980; Veiga, 1991; Morosini; Leite, 1997; Morosini; Sguissardi, 1998; Morosini, 2000, 2001, 2003, 2006; Engers; Morosini, 2007; Pimenta; Anastasiou, 2002, 2014; Anastasiou; Alves, 2003; Cunha, 2004, 2007a, b, 2010a, 2012, 2014, 2015; Almeida; Pimenta, 2014; Pimenta, 2019a, 2021; Almeida, 2019; Azevedo *et al.*, 2020; Bolzan, 2008; Bolzan; Isaia, 2006, 2007; Isaia, 2003, 2004, 2005, 2006a, b, 2007a, b, 2008; Isaia; Bolzan, 2005, 2007, 2008; Soares, 2009; Melo, 2018).

Em colaboração à pesquisa de Masetto e Gaeta, os autores Fávero e Pazinato (2014) afirmam que, ainda na década de 1970, a Pedagogia Universitária ganhou destaque com a organização de cursos formais de pós-graduação (de aperfeiçoamento a doutorado) e apoio pedagógico para assessoramento e formação continuada, acompanhando os docentes e os cursos por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Especificamente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrs) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Pucrs), ocorreram a implantação de laboratórios de ensino com o intuito de “preparar” professores para a carreira do magistério superior.

No entanto, a Pedagogia Universitária sofria forte influência tecnicista de educação para o “como fazer”. Um exemplo concreto foi I Seminário sobre Metodologia do Ensino para Professores Universitários, patrocinado pela Capes em 1972, a fim de treinar os professores para cumprir o papel de formação e assessoramento, como forma de garantia da qualidade (Fávero; Pazinato, 2014).

Compreendo, com os autores referidos, que a Pedagogia Universitária foi introduzida na universidade como meio de capacitar os professores como meros executores de suas atividades laborais e o caráter tecnicista cumpria o modo de operacionalizar a docência. Entretanto, conforme apontaram Masetto e Gaeta (2019) sobre a sua história durante a década de 1960, o desconforto dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores, a sua didática e métodos de ensino já sinalizavam que havia necessidade de se fazer algo que transformasse as aulas e, a partir daí, as discussões sobre a Pedagogia Universitária começaram a ganhar forma. Nessa direção, intento compreender também a sua história na América Latina, a fim de ampliar as discussões para estabelecer o seu marco teórico-conceitual.

No contexto da América Latina, na década de 1980, o Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (Cinda³²) iniciou estudos sobre a natureza de projetos e programas sobre a Pedagogia Universitária que estavam sendo executados no Brasil e em países vizinhos. Alguns projetos selecionados fizeram parte de seminários organizados por esse centro, ao implementar Encontros Pedagógicos de Professores Universitários da América Latina, com o apoio e a colaboração do Programa de Desenvolvimento Educacional (Prede) da Organização dos Estados Americanos (OEA). O objetivo desse projeto foi promover, disseminar e coordenar uma série de projetos locais que estavam sendo realizados em muitas universidades da América Latina na área de Pedagogia Universitária (Cinda, 1984).

³² O Cinda é uma rede colaborativa formada por 38 instituições de ensino superior da América Latina. Iniciou as suas atividades em 1971 com o objetivo de promover a articulação entre as universidades e a geração, sistematização e difusão do conhecimento, o que lhe permite contribuir para o desenvolvimento de políticas de ensino superior e gestão universitária. Disponível em: <https://cinda.cl/>. Acesso em: 30 set. 2024. O Cinda é reconhecido como organismo internacional não governamental pela Unesco. Foi pioneiro no estabelecimento de redes de colaboração entre as mais prestigiadas instituições de educação superior em seus respectivos países e um dos seus interesses está na internacionalização. É uma rede que congrega reitores das Universidades da América Latina, da Espanha e da Itália. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/10/17/unicamp-sedia-reuniao-do-centro-interuniversitario-de-desenvolvimento>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Durante os anos de 1982 e 1983, os centros³³ participantes realizaram uma série de atividades de vários tipos, dentro dos objetivos gerais do aprimoramento pedagógico do professor universitário, cujo desenvolvimento e resultados foram analisados em conjunto em dois seminários técnicos organizados pelo Prede/OEA – Cinda, em 1982 (Guayaquil - Equador) e 1983 (Bogotá - Colômbia). Em 1984, é publicado o Livro “*Pedagogía Universitária en America Latina – antecedentes y perspectivas*”, fruto dos relatórios gerados nos seminários (Cinda, 1984). O Brasil teve produção acadêmica publicada nessa obra por professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ufrj³⁴), participou dos seminários de integração e é membro da organização, representado atualmente pela Universidade Estadual de Campinas/SP. A sede do Cinda se encontra em Santiago, no Chile.

Em 1987, três anos após o encontro, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a primeira tese sobre Pedagogia Universitária³⁵ foi defendida no Brasil. Até 2024, passaram-se 37 anos desde a defesa e mais 147 trabalhos entre teses e dissertações foram produzidos desde então.

No entanto, atualmente, nas universidades participantes do CINDA na América Latina, não encontrei Programas de Pedagogia Universitária (PPU) instituídos nas políticas de gestão acadêmica, o que instiga uma investigação em outro momento sobre que tipo de ações são realizadas nessas universidades que configuram ou reconfiguram, em certo tempo e espaço, a organização de processos formativos para seus professores que não possuem os PPU instituídos em suas estruturas acadêmico-organizacionais³⁶.

³³ Os centros participantes são formados pelos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Espanha, Itália, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai. A relação das Universidades de cada país está listada no site do Cinda. Disponível em: <https://cinda.cl/sobre-nosotros/universidades-miembros/>. Acesso em: 30 out. 2020.

³⁴ “Didáctica do Ensino Superior”. Coordenadores: Luiz Pereira Caloba, Bebe Goldfeld, Tanha Guelman. Institución Ejecutora: Coppe, Universidad Federal de Río de Janeiro (Ufrj). Patrocinio: Universidade Federal de Río de Janeiro (Ufrj). Disponível em: <https://cinda.cl/publicacion/pedagogia-universitaria-en-america-latina-antecedentes-y-perspectivas/>. Acesso em: 20 set. 2020.

³⁵ “Pedagogia Universitária e transformação social”, de Leda Scheibe. A tese apresenta um estudo para ser lido e compreendido pelos professores universitários ao perceberem a necessidade de inserir o seu trabalho pedagógico em uma reflexão mais ampla, não se deixando iludir pela falácia tanto de esquemas que dispensam a análise pedagógica de seu trabalho, como daqueles que reduzem essa análise a inovações metodológicas desvinculadas de qualquer fundamentação teórica (Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111976/173274.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2020).

³⁶ Durante o mês de maio de 2021, levantei no site do Cinda as universidades participantes de seu Centro na América Latina. Na sequência, consultei nos sites de cada universidade, na internet, a presença ou não de PPU instituídos em suas políticas de gestão, encontrando algumas ações de

Analisando esse percurso, destaco que o campo da Pedagogia Universitária no Brasil vem sendo construído e se constituindo por meio de estudos e pesquisas que por ora se concentram em questões de metodologia na educação superior, Didática na educação superior, formação de professores, processos de ensino e aprendizagem, protagonismo docente e discente, tecnologias e metodologias interativas, mediação pedagógica, políticas institucionais de formação, avaliação na educação superior, processos/tentativas de mercantilização e ética na educação, todos imbricados pelos questionamentos que apontam a necessidade de se delinear sua epistemologia. De fato, instigo-me a compreender também se os desafios atuais³⁷ que as universidades estão enfrentando, em pleno século XXI, colaboram para a sua estruturação enquanto busca seu marco teórico-conceitual na educação superior brasileira.

4.2 Pedagogia na universidade: conceitos e contribuições aos processos de formação do professor da educação superior

Chego ao ponto central desta pesquisa, tecendo os diálogos e seus desdobramentos acerca dos elementos que constituem a Pedagogia na Universidade. Nesse sentido, o desafio que me propus engendrar em um campo ainda em construção no Brasil conforme postulei na apresentação e venho pontuando ao longo dos capítulos, dará lugar às manifestações na exposição quanto à dicotomia existente ou não entre as expressões “Pedagogia Universitária” ou “Pedagogia na universidade”.

Em paridade, o exercício arquitetônico de construir as relações e correlações entre o objeto de estudo e sua implicação na realidade concreta emerge sobre o panorama da justificativa, da problemática, do problema e dos objetivos desta

formação para o desenvolvimento profissional dos docentes, porém de modo esparso e aleatório em algumas, e formação de redes de apoio em outras, mas não configuradas em programas instituídos com a nomenclatura “Pedagogia Universitária (PU)”. Destaco que a compreensão dessas universidades quanto à utilização do termo PU ainda está embutida na prevalência de movimentos em torno da capacitação para a docência no ensino superior, o que representa apenas uma ação dentre várias que compõem um programa político-institucional de PU.

³⁷ Como desafios atuais para a educação superior no Brasil e no mundo, destaco alguns que já se faziam crescentes no início desse século, como também os surgidos com o advento da pandemia do Coronavírus no ano de 2020, como: ensino remoto, contradições não presenciais, acessibilidade, educação especial, mercadização do ensino, massificação tecnológica, ampliação das desigualdades sociais, produção do conhecimento em tempos de incertezas, *fake news*, exposição midiática, avanço do capitalismo neoliberal e as gerações de novas pessoas/alunos denominadas *millennials*, Z e Alpha (Santos, 2020; Sguissardi, 2009; Chauí, 1999, 2011).

pesquisa. Somam-se a isso o elo instituído na cadeia profissional da minha experiência como professor na educação superior e a pesquisa desta tese que afetam a *práxis* que desenvolvo.

As reflexões sobre a Didática no ensino superior me trouxeram à Pedagogia, ciência da Educação, e, inspirado nessa ciência que me fez instigar as suas bases epistemológicas, apresento os resultados e seus apontamentos decorrentes da presença ou não da Pedagogia (ciência) nos Programas de Desenvolvimento Profissional Docente (Programa de Pedagogia Universitária) instituídos, em sua maioria, pelas universidades públicas.

Como a universidade é uma instituição social multifacetada³⁸ que desempenha um papel vital na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, cultural e socioeconômico dos indivíduos para se tornarem cidadãos informados e engajados em um mundo complexo e em constante evolução, a Pedagogia, em sua totalidade, pode ser vista como a ciência e a prática da educação, voltada para compreender e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem em diversos contextos educacionais.

4.2.1 Pedagogia Universitária ou Pedagogia na universidade? O que dizem os autores.

A Pedagogia Universitária, ou Pedagogia na universidade representa um campo de estudo em construção que tem recebido crescente atenção nos últimos anos. Esta subseção explora e analisa as diversas perspectivas e contribuições dos autores sobre esse tema, oferecendo um panorama das principais discussões, teorias e práticas que permeiam essa área de conhecimento.

Ao investigar o que os autores têm a dizer sobre a Pedagogia Universitária ou na universidade, busco compreender, primeiro, como esse campo se insere no

³⁸ Sob essa perspectiva, Chauí (2021) afirma que a universidade é uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada historicamente no reconhecimento público da sua legitimidade e de suas atribuições e no princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais. É estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos (e externos) a ela: “[...] a universidade se tornou inseparável das ideias de formação, reflexão, criação, crítica. [...] como também da ideia de democracia e de democratização do saber. O que define a universidade é que ela se dedica à docência e à pesquisa. Docência como trabalho de formação e pesquisa como inovação, durabilidade, obra, novo pensar, significado social, político e econômico, autonomia, articulação da lógica academia e da lógica histórica e articulação entre o universal e o particular” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4U283WiB40U>. Acesso em: 27 set. 2023).

contexto acadêmico, sua importância para a formação de professores, bem como seus impactos na qualidade do ensino e na aprendizagem no ambiente universitário.

Para elucidar o significado das expressões “Pedagogia Universitária” e “Pedagogia na universidade”, chamo a atenção para a primeira como sendo a mais proferida na academia desde o seu surgimento, na primeira metade do século XIX, na Alemanha, pelas reflexões de Wilhelm von Humboldt (1767-1835)³⁹ até os dias de hoje, embora, em minhas concepções como pesquisador do seu objeto, estou compreendendo que a expressão “Pedagogia na universidade”, afirmando a Pedagogia como ciência da educação, está sendo a que se adequa precisamente à complexidade contemporânea das práticas educacionais no ensino superior. Destaco que essa expressão abarca a dimensão histórica e institucional da Pedagogia desenvolvida nas universidades, além de reconhecer a necessidade de uma abordagem mais holística e contextualizada que dialoga diretamente com os desafios atuais da educação superior. Em vez de se limitar a uma visão tradicional e estruturada, a “Pedagogia na universidade” enfatiza a integração prática, a adaptação constante às novas realidades acadêmicas e a integração dinâmica entre teoria e prática, refletindo melhor a natureza fluida e multifacetada do ensino universitário hoje. Essa adequação está alinhada à uma perspectiva mais inclusiva e crítica, que visa ao compartilhamento de saberes, à formação integral e à construção de uma cidadania ativa e transformadora no contexto acadêmico. Portanto, ao defender a “Pedagogia na universidade”, delineio um campo que honra suas raízes

⁴⁰ Humboldt é um dos pioneiros nas reflexões sobre a universidade com o texto “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim” (1810). Sua argumentação parte do pressuposto de que às Instituições Científicas cabe a responsabilidade pelo “enriquecimento da cultura moral da Nação”. Afirma ainda que a organização interna destas instituições é caracterizada “[...] pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva”. A organização externa teria uma finalidade pragmática, ao preparar para a saída da escola e o ingresso na universidade. Em Humboldt, encontra-se delineado, ainda que sucintamente, um projeto filosófico-educacional, afeto às dimensões acadêmico-institucional, universitária, política, ética, educacional. É no interior de tal contextualização de ordem intelectual e civilizatória, sob a direção iluminista, que se insere a obra de Humboldt, escrita em 1810, na verdade um texto sucinto e inacabado, mas lapidar como manifestação teórico-filosófica sobre universidade. Além disso, é um texto também preocupado com a organização e a gestão das instituições superiores. Nele está presente uma reflexão de quem trouxe à luz a Universidade de Berlim e a geriu em sua implantação. Entretanto, para além do gestor que organizou tal implantação, a sua pequena obra expressa princípios que fundam uma concepção de Pedagogia Universitária que veio a conferir identidade à universidade iluminista, bem como inspirar o movimento universitário desde então. Entre parêntesis: atente-se que as direções filosófico-educacionais assentadas no progresso e na educação, no Iluminismo, na secularização, na visão de mundo liberal respondente aos novos tempos econômico, industrial, tecnológico, urbano – enfim, capitalistas –, qualificam a concepção de Pedagogia Universitária desde então aos nossos dias (Araújo, 2008).

históricas como também se projeta para um futuro educacional mais adaptável e relevante.

Esse entendimento vem sendo formado porque tenho compreendido que a expressão “Pedagogia Universitária” se refere a um campo específico dentro da Pedagogia que se concentra na educação e na prática pedagógica do ensino superior. Essa expressão carrega um conjunto de significados que se relacionam com a articulação de princípios pedagógicos na universidade, englobando aspectos teóricos, práticos e de pesquisa voltados para a formação e atuação dos professores universitários, bem como para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem que atendam às necessidades desse nível organizacional. Porquanto, faço a reflexão no decorrer desta exposição buscando ampliar a compreensão da expressão “Pedagogia Universitária” para “Pedagogia na universidade”.

Para isso, de forma abrangente, ilustro as concepções dos autores sobre Pedagogia Universitária/na universidade, apresentando, no Quadro 8, as diversas perspectivas e interpretações que sustentam esse campo. Esse quadro servirá como base para discutir e analisar a dicotomia e até mesmo a evolução do seu desenvolvimento, contribuindo para a formação dos docentes e a melhoria dos processos educacionais. Assim, minha análise busca definir termos e explorar como a Pedagogia, em sua totalidade, pode impactar positivamente o ensino superior.

Quadro 8 – Concepções de Pedagogia Universitária/na universidade nas produções acadêmicas

Autor(a)	Concepção de PU
Cinda; Ortiz (1984, p. 15-19)	“No contexto Latinoamericano para uma análise adequada e realista da Pedagogia Universitária, é aconselhável considerar uma série de fatores derivados do processo de desenvolvimento dos países que inevitavelmente afetam o desenvolvimento universitário. O professor universitário geralmente é um profissional que não possui/recebeu preparação didática e que geralmente não possui uma clara consciência da sua missão educativa e formativa. Soma-se a isso que as experiências profissionais docentes, são oprimidas pelo domínio multifacetado e “imenso” da Pedagogia , que lhe é desconhecida e na qual é obrigado a atuar como se ele fosse um especialista”
Scheibe (1987, p. 4)	“Se a atividade pedagógica se dá em condições históricas determinadas, se ela não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação, se ela se encontra organicamente ligada à totalidade social onde se realiza é preciso buscar aí as fontes de seus condicionantes; vincula-se portanto à inserção do ato pedagógico no contexto de seus condicionantes mais amplos”
Lucarelli (2000, p. 36)	<u>“Campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior.</u> Reconhece-se no plural, como

	pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com distintos campos científicos, dos quais toma <u>referentes epistemológicos</u> para definir suas <u>bases e características</u> . É um espaço de <u>conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura</u> , que exige <u>conteúdo científico, tecnológico ou artístico, altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão</u> ”
Pimenta e Anastasiou (2002, p. 67)	“Configura-se na relação entre os elementos da prática educativa : o <u>sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre</u> . Valoriza a <u>docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva</u> ”
Cunha (2003, p. 321)	“Um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na explicitação de Lucarelli, (2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender . Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional , considerando-se como <u>pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico</u> ”
Leite (2006, p. 56)	“No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade . Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional . No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais , trazidas pelos processos avaliativos. <u>Critica-se e escreve-se muito sobre Ensino Superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta</u> . Por isso, direcionamos as pesquisas para a busca de entendimentos sobre a revitalização da qualidade do ensino universitário e as mudanças que redesenham o perfil das universidades contemporâneas pós-avaliação”
Morosini (2006, p. 58)	“Perspectiva da pedagogia universitária que tem como principal foco de estudo <u>a busca da imbricação das funções universitárias sob a égide da docência</u> . Diferencia-se das posturas que privilegiam uma das funções universitárias em detrimento das outras, na medida em que não se objetiva fortificar uma cultura da pesquisa distanciada da cultura do ensino ou mesmo da cultura da extensão . <u>Busca a criação, a implantação e o fomento para a consolidação de uma cultura universitária integradora das funções universitárias</u> ”
Araújo (2008, p. 34)	“[...] há muitas formas de se percorrer por esse oceano em que se constitui a pedagogia universitária. <u>Epistemologicamente</u> , pode-se assumir que tal locução se situa na fronteira de diversas áreas, cujos espaços limítrofes estão, particularmente, vinculados à área da Educação , que congrega <u>a Filosofia, a Sociologia, a Política, a História, a Economia entre outras</u> . Paradigmaticamente, a busca pela definição do significado de pedagogia universitária implica <u>múltiplos saberes</u> ,

	desde o filosófico-educacional aos científico-educacionais, mas também aos <u>saberes técnicos</u> expressos pela <u>constituição da própria pedagogia e da didática</u> ”
Soares (2009, p. 105)	“[...], a pedagogia universitária é um <u>campo complexo de prática educativa</u> , portanto, social e política, de <u>formação do docente</u> que <u>atua no ensino superior</u> e de <u>pesquisa</u> nas suas diversas vertentes. Sob esses três aspectos, esse campo está em processo de afirmação, processo que passa pelo enfrentamento de obstáculos de diferentes ordens: política, institucional, epistemológica, ideológica, cultural e psicológica, sinalizados ao longo da explanação. [...], exige o aprofundamento da concepção de docência como uma atividade complexa, cuja essência é o ensino e que requer múltiplas condições e saberes para seu exercício. A legitimação da pedagogia universitária , na perspectiva <u>da prática, da formação e da pesquisa</u> , requer, ainda, a <u>ampliação da reflexão e da crítica sobre a epistemologia positivista, predominante na universidade</u> , que defende a neutralidade do cientista expressa na distinção entre sujeito e objeto, se apoia na racionalidade técnica e nega o conhecimento do senso comum, características que, na prática educativa, se traduzem no distanciamento professor-estudante, na ênfase aos conteúdos objetivos e na resistência a engajar os sujeitos concretos e a refletir sobre as questões subjetivas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem”
Saviani (2009, p. 14)	“[...] se considerarmos o significado próprio da pedagogia como “ teoria da educação ”, isto é, como “ ciência da e para a prática educativa ”, a expressão “ pedagogia universitária ” deverá ser interpretada como <u>a teoria da educação universitária ou teoria do ensino superior</u> . Assim, entendida, ela envolve o estudo da universidade como instituição de ensino que forma pesquisadores e profissionais voltados para as <u>carreiras intelectuais</u> . Seu objeto de análise seria, então, a especificidade dos estudos de nível superior em sua relação com a sociedade e com os demais aspectos que compõem o <u>fenômeno educativo em sua totalidade</u> ”
Bolzan e Isaia (2010, p. 23)	“Portanto, a pedagogia universitária pode ser compreendida como <u>um espaço em movimento</u> , no qual podemos analisar e compreender <u>os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões</u> , sobretudo, um espaço no qual a própria <u>docência universitária em ação</u> pode ser revisitada e constantemente reconstruída. Nesse sentido, ao analisarmos o contexto universitário , buscamos encontrar formas genuínas de construção de saberes capazes de dinamizar as <u>inovações e a difusão de experiências</u> , considerando o contexto global e local, no qual o <u>processo pedagógico</u> se institui. Enfim, acreditamos que esse espaço constitui-se em um lugar de formação no qual o protagonismo pedagógico é reconhecido como caminho para <u>emancipação dos processos formativos, da aprendizagem de ser professor e da construção da professoralidade</u> ”
Almeida (2012, p. 96)	“Conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as <u>conexões entre universidade e sociedade</u> . Ela (a Pedagogia Universitária), oferece o <u>referencial teórico</u> capaz de subsidiar as provocações consistentes que o <u>trabalho educativo</u> requer como meio para sua permanente <u>transformação</u> e alimenta o exercício de uma <u>docência comprometida, intencionada e ética</u> . Contudo, nesse cenário, as instituições desenvolvem a <u>formação de professores</u> através de ações, programas e espaços formativos <u>tensionados pela ausência de políticas estatais contributivas para o delineamento do perfil do professor da Educação Superior</u> ”

Torres (2014, Resumo)	“[...] a Pedagogia Universitária é um campo de conhecimento científico <u>profícuo e em expansão</u> que contribui na proposição de políticas institucionais de <u>formação de professores da Educação Superior</u> , sobretudo quando se trata da <u>formação pedagógica</u> ”
Melo (2018, p. 33-34)	“[...] sistematizar o conceito de <u>Pedagogia Universitária em uma perspectiva crítica</u> , assumindo-a como <u>campo de conhecimento, como teoria da educação superior, compromissada com o estudo da práxis educativa em sua complexidade</u> ”
Azevedo; Xavier; Carrasco (2020, p. 7)	“A pedagogia, enquanto ciência que trata da epistemologia do campo educacional , pode ser assumida como <u>um conjunto de conhecimentos fundamentais cujo objetivo foca na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem</u> . Aplicada ao contexto do ensino superior, a Pedagogia Universitária <u>alicerça os processos pedagógicos universitários</u> , potencializando o ensino, a pesquisa e a extensão na <u>construção de conhecimentos</u> ”
Aroeira ⁴⁰ (2023, p. 12)	“Assumimos a Pedagogia no ensino superior como campo de estudos e conhecimentos, que pode subsidiar análises críticas na educação superior, em favor da emancipação humana e como ciência da e para a educação (práxis que transforma as práticas excludentes), com foco nos seguintes contextos da universidade : o contexto acadêmico, nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão; o contexto estudantil , características dos estudantes, a cultura acadêmica em que o currículo se situa, as relações professor e estudante, a organização didático-pedagógica dos cursos. Mais especificamente, [...], o contexto docente : quem são os professores? Como eles chegam à universidade? Qual é a carreira docente? Quais as condições de trabalho como docente? Quais as finalidades da graduação e do ensino na formação dos estudantes de graduação, que serão profissionais pesquisadores? E ainda o contexto institucional da universidade , suas intenções e práticas, considerando o cenário econômico, social e político em que está inserida. Diante dessa concepção, também entendemos que a Pedagogia embasa os processos de formação pedagógica no ensino superior , alimentando <u>as ações e análises relacionadas à docência na universidade e ao trabalho de sala de aula</u> , sobre os aspectos que envolvem o <u>processo de ensino e aprendizagem</u> , o <u>currículo e os cursos de graduação</u> e a <u>compreensão da constituição do corpo docente e discente da universidade</u> ”
Rabelo (2024, p. 5; 13)	“A pedagogia universitária é uma práxis crítica, reflexiva e ativa <u>sobre métodos de ensino</u>, que reconhece a <u>diversidade de experiências educacionais presentes no espaço universitário</u> e busca <u>contribuir para o aprimoramento da educação em nível superior</u>. Essa variedade de experiências pode ser identificada em <u>currículos dos cursos e disciplinas, em eventos acadêmicos, em atividades de extensão, na gestão institucional e de cursos, nas avaliações, entre outros</u>” “A pedagogia universitária é um subcampo da pedagogia, um gênero distinto que se volta para a práxis educativa empreendida no âmbito da educação superior. Seu aspecto <u>epistemológico</u> funda-se no esforço intencional e consciente de educadores, gestores e outros agentes para <u>a compreensão e intervenção de fenômenos educacionais</u>, tais como ensino, aprendizagem e construção de conhecimentos pelos coletivos

⁴⁰ Já referenciada na Nota Explicativa 3 (p. 20).

	escolares de nível superior”

Fonte: Elaboração adaptada e ampliada do livro “Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência”, de Geovana Ferreira Melo, no Subcapítulo 1.1 “Pedagogia Universitária: o Estado da Questão” (p. 31-32).

As concepções dos principais autores⁴¹ foram selecionadas pelos trabalhos (teses, dissertações, artigos e livros) levantados e apresentados nesta pesquisa e em outras que venho desenvolvendo em Grupos de Pesquisas⁴² em que atuo. Ainda que, dentre as concepções mapeadas, realize destaques nas palavras e/ou expressões cujas evidências se assemelham com o meu objeto de estudo e com os pressupostos epistemológicos que convergem para as questões centrais da formação de professores no ensino superior.

Cada concepção trouxe um dado, uma informação, um elemento pertinente ao objeto e objetivos desta pesquisa. Por essa condição, decidi estabelecer um diálogo coletivo entre todas as concepções, pois acredito que cada uma, a seu tempo e movimento histórico, imprime experiências e impressões únicas, trazendo à luz um constructo e uma contribuição para o campo da PU.

Observando as concepções sistematizadas, destaco que houve um movimento crescente desde a evidência das metodologias tradicionais para uma abordagem mais inovadora e centrada no estudante. Esse movimento reflete uma transição significativa na Pedagogia Universitária, que passa a priorizar o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas nos atuais e futuros professores.

Essas concepções enfatizam a importância de uma prática docente reflexiva e crítica, que valoriza a integração entre teoria e prática e a constante busca por inovações pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes e do contexto educacional.

Dessa forma, as evidências mapeadas apontam para uma convergência de pressupostos epistemológicos que valorizam a autonomia docente, a

⁴¹ Autoras como Maria Isabel da Cunha e Selma Garrido Pimenta aparecem citadas em aproximadamente todas as produções (teses, dissertações e artigos), chamando atenção sobre a representatividade dessas pesquisadoras no campo de estudos da formação de professores no ensino superior, da didática e docência no ensino superior e da Pedagogia Universitária.

⁴² Dos Grupos de Pesquisa, destaco o GP Pedagogia Universitária - USP e o GEPPU - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - UNESP/Rio Claro.

interdisciplinaridade e o compromisso com uma educação transformadora e socialmente responsável.

Destaco, entre as concepções, que já se observa recentemente a compreensão da “Pedagogia Universitária” como um subcampo de estudos e pesquisas da “Pedagogia na universidade”, onde esta (Pedagogia) como ciência da educação, possui base epistemológica que sustenta as ações do trabalho educativo no ensino superior.

Nesse contexto, buscando o cruzamento de dados e informações entre as concepções para compreender a dicotomia entre as expressões, elaborei a Figura 1 no formato “nuvem de palavras”⁴³, procurando destacar a expressão ou palavra mais frequentes entre os conceitos teórico-epistemológicos de cada autor.

⁴³ A nuvem de palavras (ou wordcloud) é uma representação visual da frequência e da importância das palavras em um contexto, ou seja, é uma ferramenta que serve para evidenciar e analisar a frequência com que um termo (ou uma categoria) aparece em uma fonte de dados (Disponível em: <https://edupulses.io/nuvem-de-palavras/#:~:text=Em%20outras%20palavras%2C%20a%20nuvem,em%20uma%20fonte%20de%20dados>. Acesso em: 30 maio 2024).

responsabilidade do professor em destacar e guiar o caminho da aprendizagem, oferecendo direções claras e apoio aos estudantes em sua jornada intelectual e emancipadora. Na Didática, essa concepção se manifesta na importância de ações práticas para que as informações sejam compartilhadas e, efetivamente, marquem o processo de aprendizagem, proporcionando experiências que se destacam na memória dos alunos e facilitam a construção de saberes.

Portanto, para compreender a questão da dicotomia existente entre a Pedagogia Universitária e/ou Pedagogia na universidade, entendendo que a resolução entre os termos envolve uma reflexão sobre suas nuances e contexto de implementação. Ambos os termos se referem à prática e ao estudo da Pedagogia no ensino superior, mas a distinção pode ser útil e está mais relacionada com o foco e a abrangência de cada termo.

Fazendo uso dos meus cadernos de pesquisas, em que tenho delineado um panorama das publicações (artigos, anais, teses/dissertações e livros) e seus desdobramentos sobre os termos, desde o ano de 2020, venho desenvolvendo esboços teórico-conceituais para guiar minhas reflexões e compreensões. Esses esboços estão ganhando corpo e forma à medida que avanço nos estudos e pesquisas sobre a Pedagogia Universitária e a Pedagogia na universidade.

Identificando os termos e suas concepções, apresento a seguir o Quadro 9 para esclarecer a dicotomia existente entre os termos.

Quadro 9 – Dicotomia entre os termos Pedagogia Universitária/na universidade

Pedagogia Universitária	Pedagogia na universidade
DEFINIÇÃO	
Campo especializado da Pedagogia que se concentra nas teorias, práticas e processos pedagógicos aplicados especificamente ao contexto universitário. Reconhece o envolvimento da pesquisa, o desenvolvimento e a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades do ensino superior	Refere-se ao envolvimento geral da Pedagogia (ciência) dentro do ambiente universitário. Reconhece o envolvimento do uso de princípios pedagógicos para orientar a prática educacional, o planejamento curricular e a interação pedagógico-didática no ensino superior
FOCO E ABORDAGEM	
• Abordagem sistemática e estruturada –	• Abordagem ampla e contextual – envolve

envolve a análise crítica e a integração de princípios pedagógicos com foco em melhorar a qualidade da educação no ensino superior • Desenvolvimento curricular e didático – centra-se no desenvolvimento de currículos, métodos de ensino e avaliação, e na formação de professores universitários • Pesquisa e inovação – incentiva a investigação sobre métodos e práticas educativas específicas para o contexto universitário	a adaptação de princípios pedagógicos gerais ao contexto da universidade, sem necessariamente se especializar nas particularidades do ensino superior • Integração e aplicação – concentra-se na integração de práticas pedagógicas no ambiente universitário, atendendo às necessidades educativas do contexto de ensino superior • Prática pedagógica – envolve a articulação prática da Pedagogia na sala de aula universitária e na gestão do ensino-aprendizagem
FORMAS DE APLICAÇÃO	
• Formação pedagógico-didática de professores universitários • Desenvolvimento e avaliação de currículos universitários • Pesquisa em práticas pedagógicas e tecnologias aplicadas a educação superior	• Implementação de metodologias pedagógicas em cursos universitários • Planejamento de atividades didáticas para disciplinas acadêmicas • Adaptação de princípios pedagógicos para atender às necessidades dos estudantes universitários

Fonte: Elaboração própria a partir das concepções sistematizadas nos próprios cadernos de pesquisas.

Analizando o quadro exposto, é possível constatar que a Pedagogia Universitária e a Pedagogia na universidade são termos inter-relacionados que, quando compreendidos em conjunto, oferecem uma visão completa da Pedagogia voltada à educação superior. Nesse contexto, a primeira fornece uma base teórica e especializada, enquanto a segunda concretiza esses princípios de maneira prática e adaptativa no ambiente universitário.

Por isso, proponho uma correção que busca superar a distinção entre Pedagogia Universitária e Pedagogia na universidade. Ao integrar as contribuições de ambos os conceitos, por meio de um estudo aprofundado fundamentados em referenciais teóricos especializados da área, torna-se possível delinear um campo pedagógico que investiga, teoriza, implementa e avalia práticas educacionais no ensino superior. Essa interdependência assegura que o desenvolvimento teórico seja continuamente alimentado pela prática cotidiana, permitindo uma abordagem pedagógica que é tanto crítica quanto funcional.

A Pedagogia Universitária, com seu foco na formação de professores, no desenvolvimento de currículos e na pesquisa em Didática, proporciona os meios, as

formas e o conhecimento necessários para implantar uma Pedagogia firme e bem fundamentada no contexto universitário. Esse campo acadêmico orienta a reflexão sobre as melhores práticas de ensino e avaliação e as metodologias que melhor atendem às demandas do ensino superior. Entretanto, sem a integração prática oferecida pela Pedagogia na universidade, tais teorias e princípios correriam o risco de permanecer como abstrações. A Pedagogia na universidade traduz esses princípios em ações concretas, adaptando-as às realidades e necessidades dos estudantes e dos contextos educacionais, garantindo que a teoria se mantenha relevante e impactante no ambiente universitário. Por isso não vejo a necessidade de se constituir uma Pedagogia específica para a educação superior, mas, sim, aplicar a Pedagogia (ciência) e seus princípios nesse campo de ensino.

Ao integrar a base teórica da Pedagogia Universitária voltada à prática da Pedagogia na universidade, cria-se um círculo virtuoso, no qual a prática educacional informa e reformula as teorias, e estas, por sua vez, aperfeiçoam a prática. Essa integração colabora para o enriquecimento do campo da Pedagogia no ensino superior, além de fortalecer a formação dos profissionais da educação, ao promover uma Pedagogia que é simultaneamente reflexiva, responsiva, inovadora e principalmente crítica. Assim, ao considerar ambas as perspectivas como complementares, estabeleço um campo pedagógico que é capaz de responder de maneira mais completa e eficaz aos desafios atuais da educação superior, criando um ambiente acadêmico que é, ao mesmo tempo, intelectualmente rigoroso e adaptativamente prático.

O que se espera desse movimento crescente e integrativo sobre a Pedagogia na universidade é o movimento que realize a seguir na análise dos conteúdos, quando discorro sobre os Programas de Pedagogia Universitária em IES públicas, buscando, especificamente, indícios da Pedagogia como base constituinte e central em suas propostas de formação docente, ensejadas em suas políticas institucionais.

4.2.2 Programas/Ações Institucionais de Pedagogia Universitária em IESs públicas: levantamento, sistematização, apresentação e análise

Para a localização dos projetos, ações e/ou Programas de Pedagogia Universitária instituídos nas universidades públicas brasileiras, realizei, primeiramente, consulta no portal do e-mec no Ministério da Educação (MEC), a fim

de levantar o quantitativo de universidades-chave para esta pesquisa no mês de janeiro de 2022⁴⁵. Em situação ativa, cheguei a 114 instituições de educação superior públicas em nível federal, estadual e municipal. Por meio dos portais institucionais disponíveis na *internet*, consultei as propostas de PPU, utilizando, como descritores, as expressões: “Pedagogia Universitária” / “Programa Pedagogia Universitária” / “Formação de Professores Universitários” / “Programa de Formação de Professores Universitários” / “Programa de Formação Docente” / “Programa de Formação Contínua”. A utilização desses descritores foi precisa para as consultas, pois cada portal institucional pesquisado requereu algum tipo de descritor em particular (como uma linguagem do tipo SEO - otimização para motores de busca).

De forma diferente das teses e dissertações, dos artigos e ANAIS consultados, nos quais estabeleci correlação entre as produções, realizei, com os programas/projetos/ações de PU, um esboço (sistematização) sobre o seu ideário-constitutivo presente em cada IES e região geográfica, pois as informações coletadas foram coletadas dos portais das respectivas universidades conforme informei e, por questão de armazenamento máximo de dados permitidos e disponibilizados em formato digital na rede mundial de computadores (*web*), nem sempre é possível publicar a concepção teórico-metodológica completa do programa/projeto/ação, devendo porventura me valer das informações digitais na forma em que estão publicadas.

Relaciono no Quadro 10, informações sobre as IES consultadas (região geográfica e estado brasileiro em que se encontram) e seus respectivos Programas de Pedagogia Universitária, além do ano de criação e situação de funcionamento (ativo ou não-informado).

Quadro 10 – Instituições e seus Programas de Pedagogia Universitária (PPU)

REGIÃO	ESTADO	IES	PPU	ANO	ATIVO S/NI
NORTE	AC	UFAC	Escola de Formação (Esfor)	2015	NI
	AP	UNIFAP	Docência Universitária - Ead	2016	NI
	AM	UFAM	Programa de Formação Pedagógica para Docentes	2021	NI

⁴⁵ Até o mês de maio de 2024, realizei a mesma consulta a fim de garantir a veracidade dos dados que se mantêm conforme descrevo.

	TO	UFT	Programa de Formação Docente Continuada (Profor)	2014	NI
NORDESTE	AL	UFAL	Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford)	2014	S
	BA	UEFS	Programa de Formação Acadêmica e Contextualização do Ensino Superior (Proface)	2020	NI
		UFBA	Programa de Formação Pedagógica Docente (Forped)	2016	S
			Programa de Formação Pedagógica (Pfped)	2020	S
	PI	UFPI	Programa de Formação à Docência no Ensino Superior	2019	NI
	RN	UFRN	Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (Profocap)	2006	NI
	SE	UFS	Programa de Formação Docente	2014	NI
CENTRO-OESTE	GO	UFG	Programa Formação para a Docência no Ensino Superior	2009	NI
	MS	UFGD	Formação Continuada de Professores	2019	NI
	MT	UFMT	Curso de Docência no Ensino Superior	2002	S
SUDESTE	ES	UFES	Encontro Formativo com Docentes	2017	NI
	MG	UNIFAL	Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (Prodoc)	2015	S
		UFMG	Laboratório de Formação em Docências do Ensino Superior (LabDocências)	2021	NI
		UFOP	Programa de Formação de Professores do Ensino Superior	2020	NI
			Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior	2015	S
		UFSJ	Programa de Formação Pedagógica Continuada para o Corpo Docente (Pfpc)	2010	NI
		UFU	Cursos de Docência Universitária	2016	NI
		UFV	Programa de Formação Continuada	2010	NI
			Programa de Inovação em Docência Universitária (Prodis)	2012	NI
		UFVJM	Formação Pedagógica Continuada para a Docência	2009	S
		UFTM	Programa de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> Pedagogia Universitária	2019	NI
	RJ	UFRJ	Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior	2014	NI
		UFF	Programa de Inovação e Assessoria Curricular (Proiac)	2002	S
		USP	Programa de Pedagogia	2007	NI

	SP	Universitária			
		UFSCAR	Programa de Formação Continuada de Docentes	2014	NI
SUL	PR	UNICENTRO	Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da UNICENTRO - ENTREDOCENTES	2015	NI
		UFPR	Curso de Metodologia da Educação Superior	2012	NI
		UTFPR	Programa de Desenvolvimento Profissional Docente	2019	S
	SC	UFSC	Programa de Formação Continuada (Profor)	2006	S
	RS	UNIPAMPA	Programa de Desenvolvimento Profissional Docente	2010	NI
		UERGS	Programa de Formação Continuada de Docentes	-	NI
		UFPEL	Programa de Formação de Docentes	2009	S
		UFSM	Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da Universidade Federal de Santa Maria	2022	S

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa realizada identificou 37 programas e, em relação aos seus desdobramentos, faço a apresentação em duas partes. Na primeira, discorro sobre a constituição do programa disponível em cada IES consultada em seu portal institucional (ativos e não), elaborando, ao final, uma conclusão das impressões sobre os dados coletados. Na segunda parte, faço a análise e síntese daqueles que estão ativos, além de configurados como política institucional de formação de professores universitários, por meio dos documentos digitais disponibilizados na íntegra dos portais institucionais e que congregam elementos da Pedagogia em suas bases. Estabeleço também categorias para melhor visualização e compreensão dos dados *a priori*.

Detalhe importante é verificado na situação do funcionamento dos programas/projetos de Pedagogia Universitária em que, das 34 universidades apresentadas nesse Quadro, 23 não informam, em seus *sítes* institucionais, os dados atualizados até o mês de maio do corrente ano (2024), embora, em algumas delas, tenha registradas as proposituras dos programas na íntegra. Nesse contexto, apenas 11 universidades apresentam um total de 12 programas ativos informados.

Entretanto, diante desses fatos, evidencia-se uma significativa lacuna na transparência e na atualização das informações digitais sobre os Programas de Pedagogia Universitária, o que aponta para uma necessidade urgente de melhor

gerenciamento e comunicação institucional. Além disso, a existência de apenas 12 programas ativos entre as universidades consultadas sugere uma possível descontinuidade ou subvalorização desses programas, o que pode impactar negativamente a formação de professores universitários e a implementação efetiva dos princípios da PU. Portanto, é imperativo que as IES revisem suas práticas de divulgação e atualização de informações para assegurar que os Programas de Pedagogia Universitária sejam mantidos, desenvolvidos e, principalmente, reconhecidos como essenciais para a formação docente de qualidade.

Primeira Parte – Dos Programas de Pedagogia Universitária das IES públicas presentes nas cinco regiões brasileiras

Esta primeira parte da apresentação e análise dos conteúdos, dedico-me a uma investigação detalhada dos Programas de Pedagogia Universitária implementados pelas IES públicas das cinco regiões brasileiras disponíveis no formato digital nos portais. Meu objetivo é mapear e compreender a diversidade de abordagens e práticas pedagógicas que caracteriza esses programas, considerando as especificidades regionais e institucionais.

A análise descreve como as IES públicas, nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, integram os princípios da Pedagogia Universitária em suas propostas (currículos e práticas educacionais).

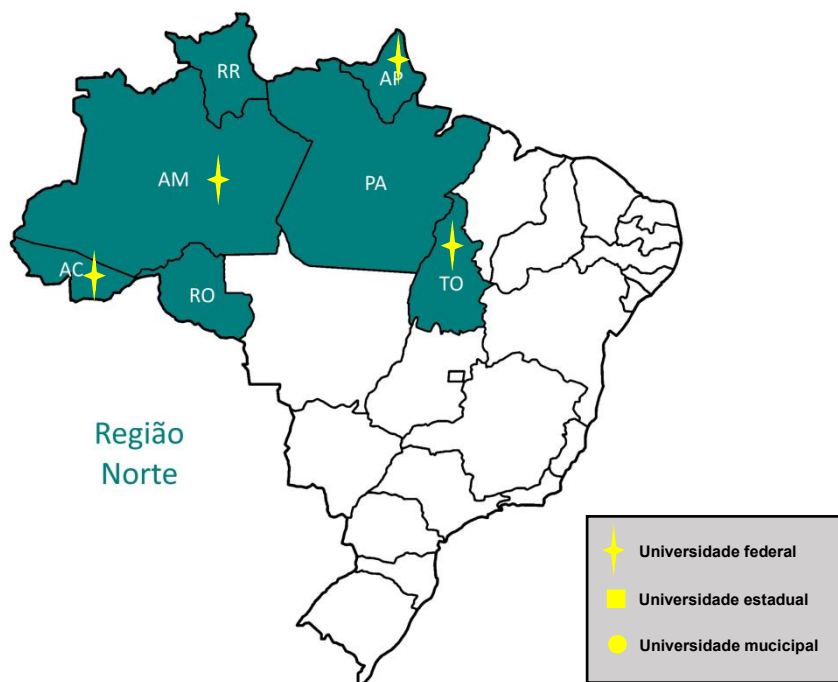
Apresento, portanto, a constituição dos programas tal qual se encontra (estrutura curricular, metodologias de ensino e formação de professores, bem como as políticas institucionais que orientam esses programas). Ao destacar as particularidades e as convergências entre as diferentes regiões, essa parte busca fornecer uma visão abrangente e contextualizada da implementação da Pedagogia Universitária no ensino superior público brasileiro, evidenciando os desafios e as inovações emergentes que refletem a diversidade e a complexidade do panorama educacional no país.

Para facilitar a visualização e compreensão dos programas distribuídos pelas universidades públicas nos estados brasileiros, a descrição será organizada em cinco partes, seguindo a divisão por regiões geográficas retratadas em mapas com a indicação da presença de Programas de PU nos respectivos estados. Essa organização permitirá uma análise sistemática das iniciativas de formação docente

em Pedagogia Universitária, destacando as especificidades e práticas adotadas nas diferentes regiões do país.

Região Norte

Figura 2 – Distribuição dos PPU's nas IESs da Região Norte



Fonte: Elaboração própria a partir das páginas na internet das IES (2024). Figura extraída do site Infoescola (Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/regiao-norte>. Acesso em: 1 maio 2024).

Na Região **Norte**, é possível constatar que as universidades presentes nos estados do Acre, Amapá, Amazonas e Tocantins possuem, em suas IES, registros de programas/projetos/ações voltadas à formação do docente universitário.

Na **Universidade Federal do Acre (Ufac)**, a Escola de Formação à Docência no Ensino Superior (Esfor), criada no ano de 2015, surgiu por indicação daqueles que participaram do Planejamento Estratégico e se configura como um Projeto Estratégico que objetiva promover ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional dos seus docentes (Ufac, 2023).

Dentre as ações, o projeto destaca: a) ambientação acadêmica (Administração em roda e Centro em foco); b) formação continuada: aprimoramento da docência, intercâmbio docente, Especialização em Docência na Educação

Superior e Especialização em Gestão Acadêmica; c) socialização de experiências: Mostra de Práticas Pedagógicas.

Observa-se, na página da Esfor, a reflexão inicial sobre a docência no ensino superior afirmando que é uma atividade complexa e, por conseguinte, exige o domínio de múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Geralmente, percebemos que, devido às rotinas que se estabelecem nas instituições, os professores têm poucos momentos de interlocução, de troca e de compartilhamento de conhecimentos, principalmente, de conhecimentos pedagógicos que poderiam auxiliar na melhoria de sua prática e, portanto, na qualidade dos processos formativos.

Ainda, segundo a página, tal situação tende a resultar no exercício solitário da docência, em que cada um se encontra “[...] respaldado apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada como alunos do ensino superior”, como alertam Morosin e Morosin (2006, p. 59, *apud* Ufac, 2023).

Por esse contexto, destaca-se que a Ufac, no segundo semestre de 2015, implementou uma política de formação continuada que deu privilégio, entre outros aspectos, à discussão e reflexão acerca da relação teoria/prática, da articulação entre formação inicial e formação continuada, da interdisciplinaridade, da gestão democrática, da formação cultural e da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com a Ufac (2023), a Esfor tem por objetivos: 1) promover a formação continuada, com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes da Ufac, com centralidade na docência; 2) qualificar as competências dos docentes da Ufac, no que se refere: a) às políticas públicas do ensino superior; b) às questões legais que determinam a gestão da Universidade; c) às questões epistemológicas que permeiam as salas de aula na universidade; d) aos planejamentos das situações de ensino; e) às metodologias e utilização de estratégias e recursos pedagógicos; f) aos processos de ensino e de aprendizagem; g) aos processos de avaliação dos estudantes; 3) consolidar a identidade didático-pedagógica por meio de reflexões sobre temáticas educacionais, para que estas se tornem cada vez mais presentes no cotidiano das salas de aula; 4) promover momentos de discussão para que seja compreendida a relevância da articulação entre os projetos pedagógicos dos cursos, os planos de ensino das disciplinas e as práticas pedagógicas desenvolvidas em

sala de aula; 5) viabilizar a formação pedagógica em docência na educação superior e/ou em gestão acadêmica empreendedora; 6) fomentar práticas de intercâmbio acadêmico docente para promover a troca de experiências e de conhecimentos, o contato com outras realidades acadêmicas, a realização de pesquisas e/ou a participação em cursos, encontros e conferências em instituições conveniadas com a Ufac; 7) identificar valorizar e divulgar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

No portal da **Universidade Federal do Amapá (Unifap)**, encontro o registro do curso de Docência Universitária (Ead), inaugurado em 2016 como uma especialização *lato sensu*, com carga horária de 405 horas e ingresso por meio de processo seletivo (Unifap, 2023). Observo que o referido curso (em atividade) surge como uma ação em prol à formação docente dessa universidade, à medida que se analisa a sua estrutura em módulos: I - Gestão (120h); II - Docência (150h); III - Pesquisa e Extensão (90h); e IV - TCC/Artigo Científico (15h).

Essa ação pode ser também constatada pelos objetivos do referido curso: 1) viabilizar a qualificação, *lato sensu*, a professores da Unifap, em docência universitária, possibilitando discutir e utilizar novas tecnologias didático-pedagógicas; práticas docentes inovadoras; articular ensino de graduação, extensão e pesquisa; e a utilização dos projetos e planos institucionais de gestão e ensino, em suas dimensões técnica, política e filosófica; 2) qualificar o corpo docente dos diversos cursos dessa Ies, com vistas à construção de uma prática pedagógica contemporânea e inovadora; 3) contribuir para a formação técnica, filosófica e política do docente que exerce a prática pedagógica na Unifap, por meio de discussões acerca das competências pedagógicas do professor universitário; 4) proporcionar discussões sobre planos de ensino e instrumentos do processo de avaliação da aprendizagem, voltados à formação crítica; 5) Compreender os impactos do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior como política de asseguramento nacional da qualidade da oferta do ensino; 6) promover a formação do pesquisador-professor para a gestão e a expansão da pesquisa no ambiente nesta IES; 7) contribuir com a formação do professor-pesquisador, para a gestão e prática da extensão no ambiente da Unifap.

Na página da Unifap, a expressão Programa ou Projeto de PU não está explícita. Entretanto, por ser um curso de formação voltado aos docentes universitários e, conforme aclarado em seu objetivo, é compreensível de que se trata

de uma ação que permeia os processos constitutivos de ser professor por meio de formação. Portanto, aspira à semelhança de um Programa/Projeto de PU.

No portal da **Universidade Federal do Amazonas (Ufam)**, o Departamento de Desenvolvimento de Pessoas da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progesp) divulga o Programa de Formação Pedagógica para Docentes na modalidade EaD, desenvolvido na plataforma do Ambiente Virtual da Ufam em 2021, para todos os docentes (Ufam, 2023).

Divididos em três módulos, o programa tem por objetivo compreender os processos que constituem a universidade e suas dimensões didático-pedagógicas no contexto de formação de Ensino Superior (Ufam, 2023).

O Módulo I aborda: a) as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação; b) os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação; e c) o sistema nacional de avaliação do ensino superior. O Módulo II trabalha com: a) o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; b) a pesquisa de apoio pedagógico - Pibid, Pet, Jovens Talentos, Ciência sem Fronteira, Mobilidade Estudantil, Monitoria. O Módulo III aborda: a) Comitê de Ética; b) prevenção de acidentes; e c) processos e procedimentos internos relativos ao docente na Ufam (Ufam, 2023).

Observo que a Ufam caminha ao mesmo passo que a Unifap em sintonia com o compromisso de pensar na formação do quadro docente ao abordar os temas em módulos que são pertinentes à tarefa cotidiana do universo acadêmico. Nessa direção, a Ufam também aspira, em suas ações, à formulação de Projetos de PU.

Por último, no portal da **Universidade Federal do Tocantins (UFT)**, observa-se o Programa de Formação Docente Continuada (Profor) com informações pertinentes sobre a sua criação (UFT, 2023).

Segundo a UFT, a formação docente continuada constitui uma ação prioritária de gestão acadêmica, na medida em que a complexidade das relações atinentes ao processo ensino-aprendizagem expressa um dos maiores desafios ao professor do magistério superior. Sob essa perspectiva, em 2010, foi realizado o I Seminário de Estudos Pedagógicos e Institucionais, com o objetivo de introduzir a temática da formação docente continuada e sua importância, a partir do fortalecimento dos cursos de graduação e da valorização da dimensão interdisciplinar.

Em 2012, o evento foi novamente realizado, chegando à sua terceira edição em 2013, o qual evidenciou o crescente interesse da comunidade docente da UFT

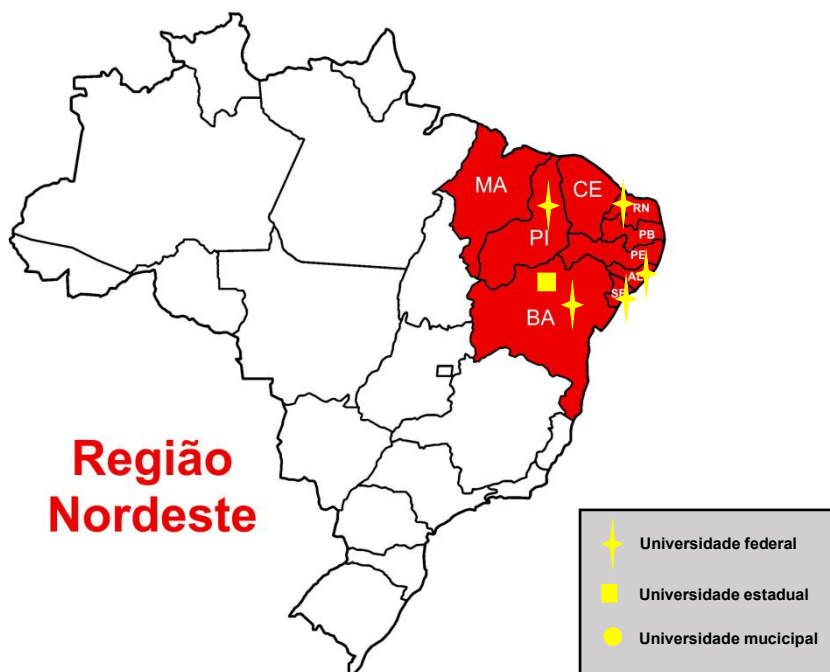
por momentos em que as dúvidas e angústias do cotidiano acadêmico pudessem ser expostas e debatidas (UFT, 2023). Tornava-se, pois, cada vez mais contundente a necessidade de se implantar uma política docente continuada. Nesse sentido, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) instituiu, em 2014, o Programa de Formação Docente Continuada (Profor), com o objetivo de torná-lo parte integrante da política educacional da instituição, bem como uma atividade acadêmica voltada para a progressão na carreira docente (UFT, 2023).

Segundo a UFT, o Profor, concebido como um programa permanente, pretende contribuir para a difusão de uma prática pedagógica reflexiva a partir da construção de um diálogo aberto e profícuo entre docentes, acadêmicos e a gestão do ensino superior na UFT.

Entre os objetivos do Profor, destacam-se: a) estimular o processo de reflexão crítica do docente na e sobre a prática pedagógica, buscando caminhos para a construção de uma aprendizagem significativa; b) incentivar trocas de experiências e projetos que agreguem docentes e cursos, favorecendo a interdisciplinaridade; c) respeitar as especificidades de cada curso e suas distintas relações com o processo ensino-aprendizagem; d) incluir as discussões inerentes ao exercício da profissão docente no debate do processo ensino-aprendizagem; e e) proporcionar ao professor conhecimento sobre a dinâmica acadêmica e administrativa da instituição, apoiando e facilitando as ações e tomadas de decisões que permeiam a rotina do ensino de graduação.

Região Nordeste

Figura 3 – Distribuição dos PPU's nas IESs da Região Nordeste



Fonte: Elaboração própria a partir das páginas na internet das IES (2024). Figura extraída do site Infoescola (Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/regiao-nordeste>. Acesso em: 1 maio 2024).

Na Região **Nordeste**, constata-se a presença de programas/projetos/ações em PU em cinco estados: Alagoas, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

No estado de Alagoas, a **Universidade Federal de Alagoas (Ufal)** apresenta, em seu portal (2023), o Programa de Formação Continuada em Docência (Proford), institucionalizado pela universidade quando de sua criação, por meio da Resolução Consuni nº 7, de 17 de março de 2021. Tem como finalidade a concepção de uma política de formação continuada em docência superior que concorra para o desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e gestão, apresentando como objetivos específicos: a) recepcionar os docentes recém-empossados, proporcionando-lhes formações específicas relacionadas com o contexto da Ufal e exercício da docência superior; b) gerar oportunidades de formações aos docentes que visem à reflexão sobre o exercício da docência superior, estabelecendo inter-relação entre ensino, pesquisa, extensão; e c) disponibilizar aos docentes formações que levem à reflexão sobre a gestão acadêmica e a gestão para o desenvolvimento institucional.

Sobre as ações que o Proford desenvolve, estas buscam atender aos seguintes princípios: 1) a articulação entre teoria e prática; 2) a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; 3) a flexibilização curricular; 4) a interdisciplinaridade; 5) o desenvolvimento permanente do profissional docente; 6) a oferta de cursos ou afins que contemplem a formação continuada específica e geral, dentre outros.

Considerando os objetivos e as especificidades do programa, este atua em duas linhas de formação: 1) Docência e Gestão, conforme explicitado a seguir: Formação Continuada em Docência do Ensino Superior: a) dirigida aos docentes recém-empossados que devem perfazer o mínimo de 150h de formação no interstício dos três anos do probatório (50h/ano); b) dirigida aos docentes veteranos (dito estáveis), que devem participar, no mínimo, de 80h/biênio de atividades formativas; 2) Formação Continuada em Gestão Acadêmica e Gestão Administrativa: a) destinada aos docentes que exercem cargos de gestão na universidade (diretores de unidade acadêmica, coordenadores de cursos e de programas, membros dos colegiados e do Núcleo Docente Estruturante, dentre outros), que devem perfazer o mínimo de 60h/ano de formação. A linha de formação em gestão acadêmica/administrativa é obrigatória aos docentes que exercem cargos de gestão.

Nessa perspectiva, as ações de formação continuada no âmbito do Proford configuram-se em cursos, minicursos, seminários, simpósios, congressos, encontros, palestras, *workshops*, oficinas, fóruns, mesas-redondas, ambiências temáticas etc. As ações de formação previstas no programa deverão estar em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)/UFAL e com as concepções dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

As ações do Proford pressupõem o trabalho articulado da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (Progep) e com as Unidades Acadêmicas e *Campi* fora de sede da Ufal.

No estado da Bahia, a **Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs)** possui o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização do Ensino Superior (ProFACE). Entretanto, o *site* do programa se encontra em manutenção no momento da minha revisão (agosto/2023). No entanto, encontro os pressupostos do programa em artigo publicado por Silva, Lima e Mussi (2019) na Revista Conexão UEPG, com o título “Travessias formativas na docência universitária: aprendizagens experienciais do/no ProFACE”.

O ProFACE nasceu como uma política de formação docente que tem suas preocupações voltadas para a promoção de condições efetivas de possibilitar o desenvolvimento de saberes produzidos nas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem que emergem do cotidiano das práticas dos professores da Uefs. Nesse sentido, o programa propõe momentos intensivos de formação para os professores nos períodos de recesso acadêmico e em momentos permanentes ao longo do semestre. É direcionado por um conjunto de princípios norteadores e referenciais, objetivos e estrutura, que apontam necessidades formativas específicas do ser professor universitário (Silva; Lima; Mussi, 2019).

Nessa lógica, ainda segundo Silva, Lima e Mussi (2019), os docentes são convidados a realizar cursos, oficinas e a participar de encontros formativos, a partir dos quais a docência universitária é objeto de discussão e estudo. Tal ação tem possibilitado a criação de espaços formativos, sobretudo para docentes que são bacharéis e que não possuem curso de licenciatura. Na Uefs, essa é uma realidade bastante presente, principalmente porque os 14 dos 28 cursos de graduação da universidade são de grande quantitativo de professores que não possuem a licenciatura e revelam dificuldades nos processos de ensino na universidade. Essa realidade tem sido uma preocupação da instituição que, por meio de ações e programas, como o ProFACE, cria condições formativas para que professores de diversas áreas possam discutir planejamento de aulas, processos avaliativos, desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino, entre outros.

Na **Universidade Federal da Bahia (Ufba)**, temos a presença de dois programas de formação docente: o Programa de Formação Pedagógica do Docente (Forped) e o Programa de Formação Pedagógica (PFPed) vinculado ao Instituto Multidisciplinar em Saúde (IMS), *campus* Anísio Teixeira (Unidade de ensino).

O Forped (Ufba, 2023) visa ao estudo da docência no ensino superior, seu objeto e saberes didático-pedagógicos, construção da identidade profissional, relações fundamentais e estruturantes do processo ensino-aprendizagem. Esse programa é articulado com o curso denominado Ateliê Didático, que traz como conteúdos: a universidade e a docência universitária; abordagens pedagógicas e a dimensão sensível na educação universitária; a relação entre currículo, formação e docência na universidade; o estudante Ufba hoje; aspectos da aprendizagem do jovem e adulto; o contexto da sala de aula universitária; estruturantes didáticos para

organização e planejamento de aulas; metodologias de ensino ativas e colaborativas; avaliação da aprendizagem no contexto da educação universitária; docência livre.

O PFPed (Ufba, 2023) surge a partir de um processo de escuta dos servidores do IMS, durante a Jornada Pedagógica de 2020. Nesse sentido, a Direção, a Coordenação Acadêmica de Ensino do IMS/CAT/Ufba juntamente com a professora Danúsia Cardoso Lago, com a intenção de pensar um espaço para uma ação formativa ampla, plural, reflexiva e ininterrupta desses servidores, montaram uma equipe de docentes e técnicos do instituto, sob a coordenação da referida docente. Essa equipe elaborou um projeto de formação de caráter institucional e aprovado nas instâncias competentes, cujo objetivo era implementar um Programa de Formação Pedagógica (PFPed) que desenvolvesse atividades de formação continuada aos servidores do IMS/CAT/Ufba.

O PFPed se organizou a partir de uma perspectiva colaborativa, no formato de Ciclos de Formação Didático-Pedagógica e de Sessões Temáticas a serem desenvolvidos durante o ano letivo. Contudo, com a pandemia causada pela Covid 19 os Ciclos Formativos foram suspensos por terem uma carga horária de 20 horas cada curso e serem presenciais, enquanto as atividades das Sessões Temáticas, de cinco horas, foram adaptadas para o formato *on-line* com duas horas de duração. A intenção era criar uma proximidade, mesmo em ambiente extraescolar, entre os servidores do IMS para compartilhamento de saberes, experiências e in experiências sobre trabalho remoto. Dessa forma, O PFPed organizou, no ano de 2020, cinco Sessões Temáticas e tem dado continuidade a essas atividades em 2021. Os temas, palestrantes, público-alvo, avaliação das sessões, sugestões de temas e relatório dessas atividades estão descritos nas abas da página do programa que podem ser acessadas livremente.

No Estado do Piauí, a **Universidade Federal do Piauí (Ufpi)** possui o Programa de Formação à Docência Superior que promove o Seminário de Docência Superior para os docentes recentemente contratados, como estabelecido nos Editais de Concurso Público dessa instituição (Ufpi, 2023).

A formação inicial e continuada é tarefa fundamental de uma IES, objetivando qualificar os procedimentos educacionais que são oferecidos à sociedade, oportunizando informações que poderão melhorar seu efetivo exercício de docência, além de dar conhecimento do seu cotidiano Institucional.

A estruturação do Seminário de Docência Superior aborda palestras sobre ações administrativas, institucionais, acadêmicas e o trabalho didático-pedagógico, perfazendo um total de 16 horas de atividades com presença obrigatória. As datas do seminário são definidas no Calendário Acadêmico de Graduação do ano corrente.

No Estado do Rio Grande do Norte, a **Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ufrn)** possui o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (Profocap). Instituído pela Resolução nº 020/2006 (Consun/Ufrn, 2023), é uma atividade permanente vinculada à Pró-Reitoria de Graduação/Prograd, prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2007-2010).

O programa foi implantado em 2008 e, desde então, já foram realizadas nove atividades envolvendo a comunidade universitária, especialmente os educadores da instituição. O objetivo geral é viabilizar um espaço de estudo e discussão de temáticas relativas à ação docente no ensino superior, aprofundando e produzindo novos conhecimentos. Os objetivos específicos são: a) promover formação pedagógica dos docentes e socializar novas metodologias e tecnologias educacionais; b) promover o efetivo envolvimento e comprometimento dos docentes com o ensino da graduação; c) propor reflexões sobre o papel da universidade no contexto atual e os desafios da docência universitária; d) oportunizar espaços para compartilhar experiências pedagógicas; e e) discutir formas de organização do trabalho pedagógico por meio do desenvolvimento de novas metodologias.

No Estado do Sergipe, o Programa de Formação Docente está vinculado à **Universidade Federal do Sergipe (UFS)**. Entretanto, as informações presentes no portal datam do início do semestre letivo de 2014, quando da realização do I Fórum de Formação Docente, que trouxe como tema “resgatar para ressignificar”, e não há atualizações desde então (UFS, 2023). O objetivo foi discutir a proposta pedagógica inicial do *campus*, buscando reconstruí-la, integrando, participativamente, os professores dos diversos núcleos – a proposta inicial previu a adoção de metodologias ativas – Aprendizagem Baseada em Problemas e Teoria da (ABP/PBL).

Desse movimento, surgiu, no segundo semestre, o Curso “Programa de Formação Docente: buscando aperfeiçoar a prática em metodologias ativas de ensino-aprendizagem” com o objetivo de aperfeiçoar a prática didático-pedagógica em metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o Programa de Formação Docente tem, entre suas finalidades, oferecer aos participantes

possibilidades de formação continuada por meio de estudos acerca da referida temática, buscando melhor compreensão e sistematização de conhecimentos para aperfeiçoamento de suas práticas. Vale ressaltar que todos os docentes foram convidados a participar do programa, como sujeito proativo de sua própria aprendizagem, atuando em consonância com a metodologia utilizada no *campus* universitário.

Os procedimentos metodológicos adotados para a concretização desse projeto foram fundamentados nos princípios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, almejando estimular a ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas aplicadas no *campus*. A organização se deu na modalidade semipresencial, utilizando ambientes virtuais e fóruns presenciais.

As temáticas foram discutidas em módulos compostos por 40 horas, distribuídas em 24 horas no ambiente virtual de aprendizagem e 16 horas presenciais. O projeto foi divulgado por meio de folder, cartazes, redes sociais, página principal da UFS e convite encaminhado por e-mail para cada participante.

As inscrições foram efetuadas por e-mail com o uso da ferramenta *google docs*. Após período destinado às inscrições, a Comissão de Formação Docente organizou os inscritos em grupos de trabalhos (Gts) e criou uma comunidade virtual para cada GT, garantindo que os membros fossem servidores de diferentes núcleos/departamentos, visando a manter o caráter interdisciplinar das discussões.

Para cada GT, houve um moderador, membro da Comissão de Formação Docente, que teve a função de fomentar as discussões e acompanhar o desempenho dos membros. Em cada módulo, foi adotada uma estratégia para disparar a discussão da temática nos GTs.

Os conhecimentos foram construídos por meio de pesquisa, discussões virtuais, compartilhamento de materiais e construção de relatos que culminaram na elaboração de diretrizes que nortearam as práticas pedagógicas do espaço de aprendizagem em estudo.

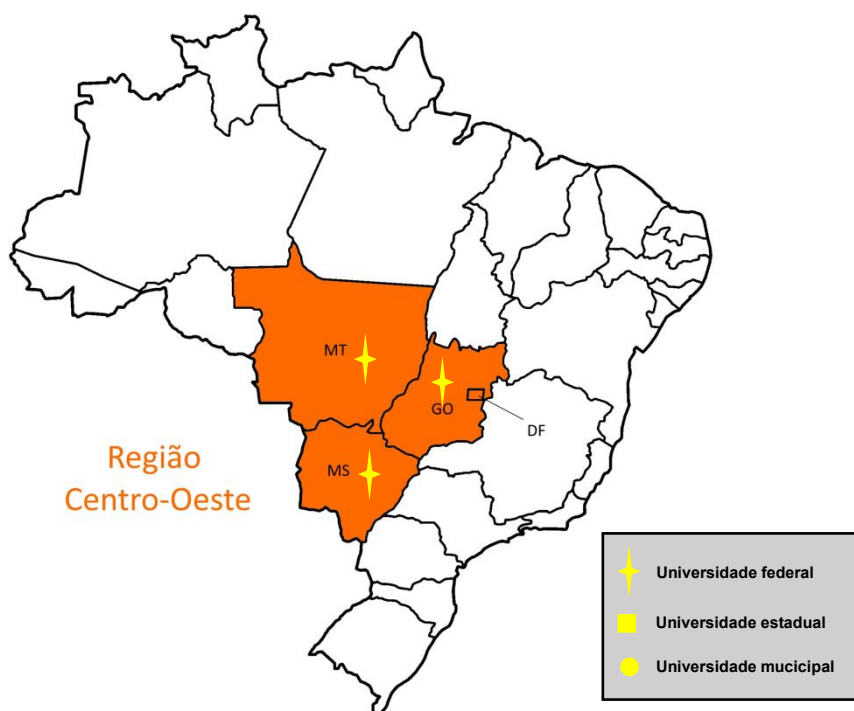
As diretrizes elaboradas pelos grupos de trabalho foram compartilhadas entre todos os grupos antes da realização do fórum presencial, para deliberações e encaminhamentos no evento.

Como produto do Programa de Formação, foram elaborados artigos, relatos de prática para publicação/apresentação em eventos científicos e um manual/guia do *campus* de Lagarto, sobre as práticas pedagógicas pautadas em Metodologias

Ativas de Ensino-Aprendizagem como documento que respaldou e apresentou a proposta adotada no referido *campus*. Para fins de certificação dos participantes, foi observado o desempenho nas discussões nos momentos virtuais e presenciais, bem como na elaboração do documento final.

Região Centro-Oeste

Figura 4 – Distribuição dos PPU's nas IESs da Região Centro-Oeste



Fonte: Elaboração própria a partir das páginas na internet das IES (2024). Figura extraída do site Infoescola (Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/regiao-centro-oeste>. Acesso em: 1 maio 2024).

Na Região **Centro Oeste**, observa-se a presença de programas/projetos/ações em PU em três estados: Goiás, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso.

No Estado de Goiás, a **Universidade Federal de Goiás (UFG)** apresenta o Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior. O Curso: Docência no Ensino Superior/Professores Substitutos faz parte do programa e tem como objetivo promover a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, com base nas situações reais vivenciadas pelos docentes no cotidiano dos cursos de graduação em que atuam (UFG, 2023).

No Estado do Mato Grosso do Sul, o Programa de Formação Continuada de Professores está vinculado à **Universidade Federal da Grande Dourados (Ufgd)**. Pertencente ao Eixo Formação Continuada de Professores, visa a atender à política nacional de extensão. Nessa direção, o Centro de Formação programará cursos modulares com diferentes temáticas voltadas a reflexão e aperfeiçoamento da prática docente. Além disso, espera-se que a formação continuada seja capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos professores por formar profissionais competentes, dotados de uma fundamentação teórica consistente e com capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar (Ufgd, 2023).

No Estado do Mato Grosso, a **Universidade Federal de Mato Grosso (Ufmt)** possui o Curso de Docência no Ensino Superior, organizado para professores do quadro da Ufmt em estágio probatório, atendendo ao que preconiza o art. 4º da Resolução Consepe nº. 24, de 1º de abril de 2002, que estabelece normas para Avaliação do Estágio Probatório de Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso (Ufmt, 2023).

O Curso Docência no Ensino Superior surgiu da necessidade de atender ao Programa de Atividades de Capacitação. Sendo assim, possui caráter obrigatório para os docentes que estão em estágio probatório na instituição, uma vez que a não participação resultará em reprovação do Estágio Probatório. Esse espaço de formação busca oferecer aos professores, em início de carreira na Ufmt, discussões pertinentes à docência do ensino superior, incluindo os elementos que caracterizam a prática pedagógica, contribuindo para a construção da identidade docente, e tem o objetivo de oportunizar instrumentos de formação que permitam ao docente um olhar mais amplo sobre o ensino superior e a realidade da universidade.

Com um total de cem horas, o curso é dividido em quatro módulos na modalidade Ensino a Distância e é ofertado a todos os *campi*, uma vez ao ano. Os módulos tratam desde os aspectos funcionais e da instituição, passando pela discussão profícua sobre o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, até a elaboração de artigo sobre o “quefazer” docente. Essa é considerada a atividade final do curso.

Em 2016, o curso ocorreu em período integral, de 08 a 09 de junho de 2016, no Hotel Fazenda Mato Grosso, em Cuiabá. O curso teve 40 horas de duração, com 24 presenciais (08 a 09/06/2016), e 16 semipresenciais, que foram integralizadas a

partir da entrega de um artigo científico, versando sobre o ensino de graduação na área de atuação do(s) autor(es).

Atualmente, o curso está sendo ofertado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Coordenação de Formação Docente: AVA da CFD/Proeg.

Excepcionalmente, no ano de 2023, o curso foi ofertado duas vezes: 1ª turma (01/02/2023 - 06/08/2023) e 2ª turma (18/09/2023* - 31/01/2024*- em andamento). No total, em 2023, mais de cem professores em estágio probatório se inscreveram no Curso.

Região Sudeste

Figura 5 – Distribuição dos PPU's nas IESs da Região Sudeste



Fonte: Elaboração própria a partir das páginas na internet das IES (2024). Figura extraída do site Infoescola (Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/regiao-sudeste>. Acesso em: 1 maio 2024).

Na Região **Sudeste**, destaco a presença de programas/projetos/ações em PU em quatro estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

No estado do Espírito Santo, a **Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)** desenvolve o Projeto “Encontros Formativos com Docentes”, planejado em 2017 e iniciado em 2018 pela Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação (DDP/Prograd).

Os Encontros são promovidos em parceria com o Núcleo de Apoio ao Docente (NAD) e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep). Foram agendados para cada um dos Centros da Universidade dois encontros de formação docente para o ano de 2019: uma atividade programada no primeiro semestre e outra no segundo semestre letivo, cujas datas se encontram registradas no Calendário Acadêmico 2019 (Ufes, 2023).

Os Ciclos de Encontros Formativos visam a colaborar com o desenvolvimento dos docentes da Ufes e promovê-lo continuamente, conforme o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) e as propostas pedagógicas dos cursos de graduação. A iniciativa, que promove discussões sobre a docência no ensino superior e estimula a construção de práticas de ensino inovadoras, tem colaborado para promover um espaço de construção de saberes e partilha de vivências e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino superior.

No Estado de Minas Gerais, a **Universidade Federal de Alfenas (Unifal)**, possui o Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (Prodoc) aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) sob o Processo nº 23087.007301/2015-41. Tem por objetivo propiciar aos docentes da Unifal/MG oportunidades de aprimoramento, atualização e melhoria do processo de ensino e aprendizagem, assim como da prática pedagógica (Unifal, 2023).

Na **Universidade Federal de Minas Gerais (Ufmg)** há o programa denominado Laboratório de Formação em Docências do Ensino Superior (LabDocências). É um espaço institucional e um conjunto de ações orgânicas de natureza científica que articula ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar. Vincula-se ao Giz – Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (Prograd/Ufmg).

O LabDocências tem por objetivo oferecer apoio acadêmico para o desenvolvimento político-pedagógico de processos que compreendam a concepção, o planejamento, a implementação, a avaliação e a reformulação de percursos formativos docentes e discentes, com vistas a ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e colaborar para a constituição de uma rede de compartilhamento de experiências educacionais socialmente referenciadas no âmbito da universidade (Ufmg, 2023).

Na **Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)**, encontro o Programa de Formação de Professores do Ensino Superior (Prolac) e o Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior (Ufop, 2023).

O Prolac é um programa de formação de professores universitários que oferece bolsas parciais e totais. É realizado pelo Grupo de Cooperação Internacional das Universidades Brasileiras (GCUB) em aliança com a União das Universidades da América Latina e do Caribe (Udual), com apoio do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. Essa iniciativa oferece doutorado para professores do ensino superior de universidades da América Latina e do Caribe, filiadas à *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe* (Udual) e ao Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB), com o objetivo de aumentar o número de doutores.

O Programa Sala Aberta visa a criar e ampliar espaços para o diálogo e a permanente reflexão sobre os desafios da docência universitária, tendo como protagonistas os professores. No cotidiano da universidade, em corredores, salas de professores, na hora do café, em assembleias departamentais e em reuniões de colegiado de curso, os professores estão sempre comentando sobre o perfil dos alunos, sobre turmas heterogêneas, sobre experiências de práticas pedagógicas exitosas. Essa troca informal do saber docente pode ser potencializada institucionalmente. Não se trata de normatizar ou de formar um “professor reflexivo”, nem de oferecer manuais de práticas e técnicas eficazes para essa finalidade. Trata-se de considerar a reflexão como uma prática cotidiana, que deve ser canalizada para a produção de conhecimentos sobre o ensino, garantindo que as práticas educativas sejam constantemente examinadas e reformuladas.

Na **Universidade Federal de São João Del-Rei (Ufsj)**, o Programa de Formação Pedagógica Continuada para o Corpo Docente (PFPC), tem o objetivo de promover: a) o permanente aprimoramento pedagógico e do corpo docente da UFSJ, ensejando a reflexão e inovação didática e curricular; b) a troca de experiências bem-sucedidas; c) o estímulo à produção de material didático-pedagógico para o ensino superior; e d) a avaliação dos processos de retenção e evasão de alunos de graduação (Ufsj, 2023).

O PFPC é coordenado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (Nape), e envolve palestras, seminários, cursos, minicursos, oficinas, dentre outros, fomentando o intercâmbio intra e interinstitucional. É muito bem-vinda a proposição de grupos de

estudos organizados pelos próprios professores da Ufsj que, devidamente agendados no Nape, contabilizam horas para os docentes em estágio probatório, que devem, a cada ciclo de 12 meses, totalizar um mínimo de 36 horas de programação do PFPC.

Visando ao melhoramento da educação desenvolvida no ensino superior, a **Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**, por meio da Divisão de Formação Docente (DIFDO), semestralmente, oferece uma edição do Curso de Docência Universitária. Voltado aos docentes da UFU, o curso visa a preencher lacunas na formação dos professores, criando um espaço em que se possa refletir sobre os desafios no magistério tanto para os efetivos quanto para substitutos (UFU, 2023).

Na **Universidade Federal de Viçosa (UFV)**, encontro dois programas de desenvolvimento profissional de docentes: o Programa de Formação Continuada de Professores (PFC), instituído pela Resolução nº 04/2010 do Cepe, em 29 de julho de 2010, e o Programa de Inovação em Docência Universitária dos Cursos da Área da Saúde (Produs) como uma extensão do PFC, em 2012 (UFV, 2023).

Sobre o PFC, o anexo da Resolução nº 04/2010 do Cepe apresenta o Regimento do Programa de Formação Continuada de Professores da UFV com o objetivo de promover o permanente aprimoramento pedagógico do corpo docente da UFV, desenvolvendo ações e metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras, voltadas para a formação continuada de docentes da UFV. Sobre o Produs, as informações estão contidas em artigo publicado na Revista de Ciências Humanas – Viçosa, por Barbosa *et al.* (2019), sobre a experiência que se constitui em um *lócus* de formação, construção e compartilhamento do saber e das produções científicas e de ensino (projetos, pesquisas, estratégias didáticas de ensino, aprendizagem e avaliação, artigos científicos etc.), bem como o compartilhar de afetos, angústias, anseios e dúvidas relacionadas com os exercícios profissionais e da vida. São estratégias para enfrentamento e superação construídas em equipe.

A equipe Produs é formada por docentes (catedráticos e em início de carreira), pesquisadores, preceptores dos serviços de saúde e discentes de graduação (bolsistas de Iniciação Científica e de Ensino) e de pós-graduação (mestrandos, doutorandos e residentes de Medicina de Família e Comunidade). O Produs conta com a parceria do Programa de Formação Continuada de Professores da Universidade Federal de Viçosa, vinculado à Diretoria de Programas Especiais (DIP) da Pró-Reitoria de Ensino (PRE). Conta também com o apoio financeiro da Capes,

por meio do Edital Pró-Ensino na Saúde e, atualmente, tem o apoio de recursos humanos – Docentes e Discentes da DIP/PRE, DNS e DEM, do CEAD e de docentes do *campus* Rio Paranaíba.

A **Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Ufvjm)**, em consonância com a sua missão e política institucionais e visando ao desenvolvimento profissional dos docentes, instituiu o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência (Forped), por meio da Resolução Consepe nº 34/2009. O programa tem como objetivo promover o aprimoramento pedagógico permanente do corpo docente, mediante: a) o estímulo à reflexão sobre a prática pedagógica no ensino superior a partir da estruturação didática do processo de ensino e dos elementos que a constituem; b) a avaliação crítica da retenção e da evasão dos estudantes; c) a apropriação de novas concepções e metodologias de ensino-aprendizagem e processos avaliativos; o estímulo à inovação didática e curricular, à troca de experiências bem sucedidas e à produção de material didático-pedagógico; d) o estímulo à capacitação para uso de tecnologia da informação no processo de ensino-aprendizagem; e) a promoção de ações que visem o exercício da interdisciplinaridade (Ufvjm, 2023).

Para o início das atividades do Forpede, a Pró-Reitoria de Graduação promoveu, em setembro de 2010, o “I Seminário de Formação Pedagógica Docente”, propiciando aos docentes momentos de reflexão e discussão sobre a sua prática educativa, a partir da abordagem de temáticas tais, como “Profissão docente: ensinar e aprender”; “A missão da universidade no séc. XXI e os desafios da docência no ensino superior”; “O ensino mediado pelas tecnologias da informação e comunicação”; e Questões contemporâneas sobre currículo e ensino universitário”.

Todavia, percebeu-se que a consolidação de um programa de formação profissional somente se concretizará se houver a participação e o envolvimento dos docentes na sua construção. Assim, entende-se que um programa de formação consistente, com ações sistematizadas, requer empreender esforços no sentido da sua construção coletiva, cuja sustentabilidade se ancore na política institucional, mas, sobretudo, nasça das bases e expresse as reais necessidades dos docentes e cursos de graduação.

Nesse sentido, a Prograd instituiu uma comissão de trabalho com o objetivo de contribuir para a elaboração do programa de formação pedagógica continuada

docente que, após discussão em diversas reuniões, decidiu realizar Fóruns nas Unidades Acadêmicas para a construção do referido programa.

O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Pedagogia Universitária da **Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uftm)** visa a contribuir com a formação de professores e demais profissionais da educação que atuam ou pretendem atuar no ensino superior, de forma a favorecer o desenvolvimento, valorização do docente universitário e o sucesso do estudante que ingressa nesse nível de formação (Uftm, 2023).

Como objetivos, o programa busca: a) contribuir com a política institucional de formação de professores da UFTM; b) promover desenvolvimento profissional docente; c) valorizar o ensino de graduação; e d) ampliar saberes do docente e dos demais profissionais da educação superior para atuação nesse nível de ensino.

No Estado do Rio de Janeiro, a **Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ufrj)** desenvolve o Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior (Pades). É uma iniciativa conjunta da Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4), da Faculdade de Educação e do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, com o apoio das decanias do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN), do Centro de Ciências da Saúde (CCS), do Centro de Ciências e Artes (CLA), do Centro de Tecnologia (CT) e do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE).

O Pades é uma via importante para aprofundar a relação entre a universidade e seu corpo docente, possibilitando à UFRJ uma atuação diretamente nas questões relativas ao trabalho hierarquizando ações a partir dos eixos estruturantes ensino, pesquisa e extensão (UFRJ, 2023).

Com o Pades, a universidade objetiva apoiar e promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Ufrj, pensadas e estruturadas na articulação entre saberes e práticas, e da inerente dialogia entre estes, dando-se especial atenção às que ocorrem nos cursos de graduação.

Intervenções baseadas no diálogo e na construção coletiva, a partir dos sujeitos envolvidos, dos contextos em que acontecem e de novas práticas são passos importantes para ações bem-sucedidas.

A **Universidade Federal Fluminense (UFF)** desenvolve o Programa de Inovação e Assessoria Curricular (Proiaac) responsável por articular projetos dentre eles, a Oficina de Desenvolvimento Docente para professores em estágio probatório. Esse projeto promove a troca de experiências entre os docentes da universidade

fomentando diálogos sobre as abordagens didáticas adotadas pelos professores e seus núcleos de ensino (UFF, 2023).

No Estado de São Paulo, a **Universidade de São Paulo (USP)** desenvolveu o Programa de Pedagogia Universitária entre os anos de 2007 e 2009, conforme informações disponibilizadas no Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação, cuja publicação se encontra no portal da USP (Pimenta, 2009). Há também na página da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, informações sobre os “Seminários de Pedagogia Universitária”, que são uma série de vídeos, armazenados no IPTV-USP (2008), como parte da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE. Alguns dos palestrantes dos seminários foram também autores dos textos dos Cadernos de Pedagogia.

A configuração do PPU da USP se caracteriza de acordo com a seguinte questão: é crescente a demanda por inovações pedagógicas em todos os níveis de ensino e a Universidade de São Paulo tem procurado corresponder a essa expectativa da sociedade contemporânea. Orientada por diretrizes que buscam a valorização do ensino de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação vem desenvolvendo ações que buscam investir nos professores como sujeitos do trabalho de formação, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica.

A realização do ciclo “Seminários Pedagogia Universitária” é parte de uma política institucional voltada para a melhora qualitativa do ensino e para o desenvolvimento profissional docente. Os seminários serão acompanhados dos “Cadernos Pedagogia Universitária”, que trarão a publicação de textos orientadores das abordagens desenvolvidas por profissionais brasileiros e estrangeiros, de grande presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimentos a respeito da docência universitária.

Com essas iniciativas, a Pró-Reitoria de Graduação disponibilizou aos professores da Universidade de São Paulo a discussão dos múltiplos aspectos políticos, teóricos e metodológicos orientadores da docência, bem como das condições que permeiam a sua realização, com a esperança de contribuir com a necessária mudança paradigmática do ensino universitário.

Para os professores em exercício, a única informação encontrada (2023) se configurou no 13º Seminário de Pedagogia Universitária ocorrido no primeiro

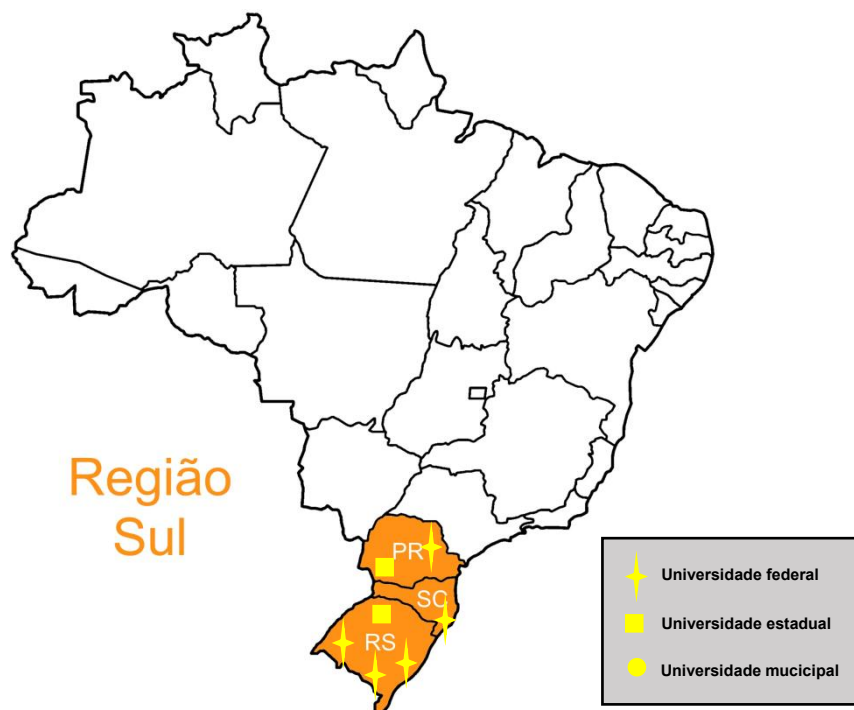
semestre de 2023 com o tema: Formação Continuada na Docência do Ensino Superior – o Papel da Avaliação e está disponível em gravação de vídeo.

Ainda no Estado de São Paulo, a **Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)** desenvolve o Programa de Formação Continuada de Docentes. Por meio da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFSCar, em parceria com outras instâncias institucionais, realiza ações formativas em diferentes formatos, como a de aperfeiçoamento didático-metodológico dos docentes; desenvolvimento de condições para a implementação e o emprego de novas metodologias e tecnologias de ensino; educação para as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade; bem como aspectos da gestão acadêmica (UFSCar, 2023).

Essas ações estão reunidas em uma série de eventos que são realizados na universidade. Dentre eles, destacam-se: a) Seminário de Ensino de Graduação; b) Congresso de Ensino de Graduação; c) Formação em Gestão Acadêmica: fomentando a eficiência dos processos na graduação; d) Grupo de Trabalho em Metodologias Ativas e Avaliação da Aprendizagem (MetAA); e) Assessoria Pedagógica aos Cursos de Graduação da UFSCar).

Região Sul

Figura 6 – Distribuição dos PPU's nas IESs da Região Sul



Fonte: Elaboração própria a partir das páginas na internet das IES (2024). Figura extraída do site Infoescola (Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/regiao-sul>. Acesso em: 1 maio 2024).

Partindo para a região **Sul** (Figura 6), constato a presença de programas/projetos/ações nos três estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

No Estado do Paraná, a **Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)**, desenvolve o Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro, denominado Entredocentes. O programa surgiu da necessidade de proporcionar formação pedagógica continuada aos professores da Unicentro. Recuperando experiências bem-sucedidas que tinham esse mesmo objetivo, o Entredocentes assume o desafio da formação continuada, da pesquisa que tem como foco a docência universitária, da reflexão sobre o fazer pedagógico e da disseminação das boas práticas (Unicentro, 2023).

Entre os projetos que fazem parte do programa, há o “Integração: conhecendo a Unicentro” e o “GEDU - Grupo de Estudos em Docência Universitária”.

O Projeto Integração: conhecendo a Unicentro tem o objetivo de proporcionar aos novos docentes conhecimentos sobre a universidade como uma instituição de

ensino superior que se situa em um tempo-espço concreto. Nesse sentido, entende que se trata de uma ação estratégica que visa à compreensão sobre a estrutura e o funcionamento institucional, domínio da legislação que rege as matérias atinentes à vida docente e outras questões que se apresentarem como demanda.

Destarte, os cursos/oficinas desse projeto integram um trabalho mais amplo de ação que constitui o Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro (Entredocentes), que compreende os fóruns para discussão de assuntos referentes à organização pedagógica e administrativa dessa IES, ou seja, espaços de interlocução de dimensões fundamentais referentes ao ensino superior. Esse projeto conta com seis oficinas (Oficina Prolan/Coorti; Oficina Proen; Oficina Prorh; Oficina Proaf/Coorcap; Oficina Proec/Nead; Oficina Propesp).

Nos ANAIS do Congresso Internacional de Docência Universitária (Cidu) edição 2018, encontro texto publicado por Santos e Bernardim (2018) sobre o Gedu, que fazem parte das ações do Programa Entredocentes que, desde o 2º semestre de 2017, vem realizando encontros mensais nos dois *campi* da universidade (Guarapuava e Irati), para os quais são convidados todos os professores da instituição, em especial os iniciantes, ou seja, os que se encontram em estágio probatório. Além dos professores, também participam alguns mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem como professores da rede pública que trabalham com formação de professores.

O Gedu tem como objetivo estudar e discutir temáticas referentes à formação pedagógica do professor, buscando proporcionar-lhe subsídios teóricos e práticos para sua atuação em sala de aula. Diversos temas já foram trabalhados, sempre sob a coordenação de um professor convidado: identidade do professor universitário, relação educação e trabalho na contemporaneidade, inclusão na universidade, relação professor e aluno, avaliação da aprendizagem no ensino superior e saúde mental do professor universitário.

O professor convidado encaminha para a coordenação do programa, com antecedência, um texto para ser lido, o qual servirá de base para o debate. Os participantes têm demonstrado que os encontros servem para reflexão sobre a prática docente, reforçando que “[...] o contato com a dinâmica e funcionamento dos principais órgãos que compõem a estrutura da universidade, também estimula a continuar”, conforme se manifestou um participante. O que motiva a continuidade

dos trabalhos vem da avaliação de que os encontros estão contribuindo para suprir a falta de experiência na docência universitária.

Além disso, o encontro serve para ampliar e fomentar novas perspectivas dentro do ensino superior, por meio das leituras oferecidas e do contato com os pares. Ainda foi importante a ampliação das relações interpessoais e a troca de experiências com professores e pesquisadores da área da educação, os ministrantes dos encontros, por meio da sua formação didático-pedagógica e sua experiência profissional.

A **Universidade Federal do Paraná (Ufpr)** oferta o Curso de Metodologia da Educação Superior em parceria entre a Prograd e o Progepe desde 2012 e gerenciado pela Coordenação de Políticas de Formação de Professores (Ufpr, 2023).

O curso propicia o estudo e a reflexão sobre temas relevantes da ação docente na educação superior bem como o contato e aperfeiçoamento de procedimentos didáticos e avaliativos. Objetiva-se com isso a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na universidade e a qualidade de vida para o docente.

Além de contato com conteúdos e autores da área, uma característica importante do curso é a interação entre professores ingressantes e veteranos, de diversas áreas do conhecimento, o que contribui para a melhor compreensão da docência universitária e do papel do professor no século XXI.

A carga horária total do curso é de 100 horas. O cronograma prevê 88 horas de atividades a distância e 12 horas presenciais distribuídas em três encontros: aula inaugural, participação de uma oficina ou palestra na Jornada de Formação Docente e o Seminário Final com mostra de trabalhos.

Na **Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Utfpr)**, há o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UTFPR (PDPD), aprovado pela Resolução nº 32/2019 (Cogep) e publicada em boletim de serviço eletrônico em 21 de março de 2019. Alterada pela Resolução Cogep nº 44/2020 de 28 de setembro de 2020. O Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Utfpr tem como finalidade o aperfeiçoamento da prática docente, possibilitando a busca de alternativas às dificuldades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem na Instituição (UTFPR, 2023).

Os objetivos do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente são: a) contribuir para a constituição da identidade docente da UTFPR; b) viabilizar o

acesso a conhecimentos pedagógicos; c) incentivar um processo contínuo de reflexão acerca do ensino e da aprendizagem; d) promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica qualificada de ensino superior no âmbito da educação tecnológica; e) suscitar novas temáticas para o aperfeiçoamento do trabalho docente; f) colaborar no desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão de forma articulada; e g) fomentar a participação em eventos relativos à formação docente, como forma de reconhecimento e valorização profissional.

O Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UTFPR está estruturado em dois planos: a) Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial (PD)²ⁱ, destinado à formação inicial dos professores ingressantes e em estágio probatório e professores em contrato temporário; b) Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Continuado (PD)^{2c}, voltado à formação continuada dos professores estáveis da Utfpr.

No Estado de Santa Catarina, na **Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)**, o Programa de Formação Continuada (Profor) teve a sua resolução aprovada em 2 de junho de 2015. O programa tem por objetivo geral proporcionar o aperfeiçoamento pedagógico continuado aos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina e é de caráter obrigatório para os professores em estágio probatório e facultativo aos demais docentes da instituição (Ufsc, 2023).

A Resolução Normativa nº 51/CUn/2015 prevê, em seu artigo 6º: O docente em estágio probatório deverá participar de Atividades de Aperfeiçoamento, cumprindo uma carga horária mínima de 72 horas nos primeiros 30 meses após o início do estágio probatório, assim distribuídas: I – Quarenta horas de formação ofertadas exclusivamente pelo Profor; II – Trinta e duas horas de formação por meio de cursos oferecido pela Ufsc ou outras instituições de ensino, desde que relacionados com a sua área de atuação: § 1º Os cursos ofertados exclusivamente pelo Profor compreenderão as áreas de Formação Pedagógica (16 horas), Integração ao Ambiente Institucional (16 horas) e Legislação da Carreira do Magistério Federal (8 horas); § 2º Os cursos mencionados no inciso II serão analisados, quanto à sua validação, pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (Caap).

No Estado do Rio Grande do Sul, a **Universidade Federal do Pampa (Unipampa)** desenvolveu, na Divisão da Formação Docente, o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, que foi uma proposta de formação

continuada dos docentes da universidade no período entre 2011 e 2015 (Unipampa, 2023). O programa se constituiu em três projetos:

1) Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante – Paapi/Unipampa. Neste grupo de trabalho, nosso objetivo consiste em acolher o novo docente, apresentando-o à instituição (Projeto Institucional, Regimento, Estatuto, procedimentos administrativos, acadêmicos, pedagógicos; organização estrutural da universidade, infraestrutura...), orientando-o quanto ao seu trabalho na universidade. Para cada edição do seminário, cria-se um novo cronograma de datas, mas as atividades desenvolvidas permanecem as mesmas.

2) Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior (Pads/Unipampa). Neste grupo de trabalho, nosso objetivo versa em valorizar as práticas docentes, fomentando a inovação pedagógica. Consiste em atividades do plano de trabalho deste grupo, atividades que além de correr para o aperfeiçoamento pedagógico do professor, o leve a refletir sobre suas práticas cotidianas, conforme Freire (2002).

3) Projeto de qualificação da gestão do ensino – ProGEn/UNIPAMPA. Neste grupo de trabalho, nosso objetivo versa em assessorar o professor coordenador de curso, auxiliando-o para uma gestão de qualidade. Entendemos que suas atribuições cobrem todo o espectro administrativo e pedagógico do curso, por ser responsável tanto pelo acompanhamento das atividades específicas do corpo docente quanto por aquelas do corpo discente.

Além do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, foram desenvolvidas outras atividades para a formação continuada dos docentes da universidade no período de 2010 a 2015. Algumas ainda são realizadas atualmente, como: Fóruns das Áreas de Conhecimento; Seminário de Desenvolvimento Profissional Docente; e Curso de Formação Pedagógica.

Na **Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)**, há o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente (Uergs, 2023). Entretanto, o *site* do referido programa não se encontrava acessível por questões técnicas (durante a realização das consultas no ano de 2022). Atualmente (2023), a única informação disponível está datada no ano de 2010 e informa que o resultado da seleção para o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul teve modificação na data de divulgação. Devido à alteração do cronograma da Capes para as universidades estaduais, a lista com os selecionados para o programa especial de formação será divulgada até o final de agosto (2010) e

os candidatos devem acompanhar periodicamente o *site* da Uergs, pois qualquer informação será publicada no veículo oficial da universidade.

Na **Universidade Federal de Pelotas (Ufpel)**, a Pró-Reitoria de Graduação coordena o Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPEL, instituído pela Resolução Cocepe nº 16, de 22 de outubro de 2009 (Ufpel, 2023).

O programa tem como objetivo geral: subsidiar a avaliação institucional a partir da integração do professor ingressante à cultura acadêmica da Ufpel. Desse modo, todos/as os/as professores/as ingressantes e em estágio probatório devem participar, perfazendo um total de 40 horas de atividades, com frequência mínima de 70%.

Na **Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm)**, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM (Cepe) aprovou, em sua reunião nº 968, ocorrida no dia 10 de dezembro de 2021, a minuta de Resolução da Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da instituição. O documento traça diretrizes e objetivos para a promoção do desenvolvimento profissional docente (Ufsm, 2023).

A minuta contempla o início da docência na Ufsm, o desenvolvimento da carreira docente e a preparação dos(as) professores(as) para cargos de gestão acadêmica. A formação continuada consiste na busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético, estético e político do(a) docente, por meio da reflexão, da avaliação e do estudo constantes sobre a prática educacional.

Segundo a minuta, as ações vinculadas à Política de Formação Continuada deverão ser desenvolvidas de forma a valorizar as experiências pessoais e profissionais dos(as) docentes nas diferentes áreas do conhecimento, integrando-se a elas de forma a construir relações dialógicas que repercutam de forma significativa no cotidiano do trabalho docente e que contribuam para o desenvolvimento profissional.

Estruturado em quatorze artigos e sete capítulos, o documento organiza, em três grupos, as ações decorrentes da Política Institucional de Formação Continuada, de forma a contemplar as trajetórias do trabalho docente:

Grupo I: conjunto de ações voltadas ao reconhecimento e à ambientação à cultura institucional e à esfera pública, como o estudo das diretrizes das políticas institucionais de ensino, pesquisa, extensão e inovação, das políticas afirmativas e de acessibilidade, da legislação funcional e acadêmica geral, dos processos e

documentos institucionais e das sistemáticas de elaboração de projetos, entre outras ações que acolham, orientem e preparem o docente ingressante para o exercício da função pública e para os primeiros anos do exercício da docência na UFSM;

Grupo II: conjunto de ações que atendem a demandas específicas de áreas do conhecimento e contextos emergentes, como questões que envolvem recursos didáticos, inclusão e/ou acessibilidade, reflexões fundamentadas na relação teoria-prática no âmbito de determinado curso ou área, organização de eventos e de publicações científicas, entre outras ações pertinentes ao desenvolvimento profissional e institucional inerente a grupos de docentes, cursos, departamentos ou unidades de ensino;

Grupo III: conjunto de ações que envolvem a legislação educacional, as sistemáticas de avaliação interna e externa, o planejamento acadêmico, as ferramentas acadêmicas, entre outras ações pertinentes aos processos de gestão relacionados com o ensino, à pesquisa, à extensão e à articulação de esforços necessária para a proposição de políticas e ações estratégicas que atendam às demandas e metas institucionais.

A Política de Formação Continuada Docente integrará o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) e deverá ser considerada para o planejamento estratégico das ações voltadas aos docentes.

As Pró-Reitorias de Graduação (Prograd), de Gestão de Pessoas (Progep), de Extensão (PRE) e de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP), bem como a Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) serão responsáveis pelo estabelecimento da Política de Formação Continuada e sua constante revisão, bem como pelas ações relativas aos Grupos I e III citados.

As Direções das Unidades de Ensino, os Departamentos de Ensino, os Departamentos Didáticos e os Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Técnicos, com o auxílio das Unidades de Apoio Pedagógico (quando houver), serão responsáveis pelo planejamento de ações, planos, projetos e/ou programas de formação continuada docente, referentes ao Grupo II.

Análise e Síntese da Primeira Parte

Em posse dos dados sobre os Programas de Pedagogia Universitária disponíveis em formato digital nos portais institucionais das universidades públicas

brasileiras e a partir da minha compreensão sobre Pedagogia na universidade que vem sendo constituída ao longo desta pesquisa pelos referenciais teóricos e suas práticas pedagógicas, é possível identificar à luz desse mesmo referencial, aqueles programas em que constam indícios de naturezas formativas como ações esparsas, mas que não se configuram como políticas de formação, tão menos contam com a presença da Pedagogia em seus planos. Destaco, ainda, que, em alguns programas apresentados, há forte presença da didática instrumental técnica, que não colabora para o exercício da reflexão docente necessária aos processos de ensino e aprendizagem.

Na consulta realizada nos portais, também é notória a constatação de programas que não estão atualizados e alguns em manutenção (mesmo com as informações disponíveis de anos anteriores). Portanto, minha classificação em determinar se o programa se assemelha ou não a uma política institucionalizada de Pedagogia Universitária ou de outra natureza, pauta-se e se consolida estritamente com as informações digitais disponíveis nos portais consultados, enquadrando-a em dois grupos com os seguintes critérios:

Grupo 1 – Denominação

- Programas que se aproximam dos conceitos de Pedagogia Universitária **(PPU)**;
- Programas que se aproximam de Docência no Ensino Superior **(PDES)**;
- Programas que se aproximam de Didática **(PD)**.

Grupo 2 – Classificação

- **Aproximam-se de PU:** programas com foco específico na formação pedagógica contínua e no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a docência universitária;
- **Não se aproximam de PU:** programas que abordam a formação docente de maneira mais ampla, incluindo temas, como gestão e pesquisa, sem um foco específico na prática pedagógica universitária.

Nessa perspectiva, sistematizo o Quadro 11, apontando os programas que se aproximam ou não do meu objeto de estudo, utilizando os critérios apresentados nos Grupos 1 e 2. Houve casos em que as informações foram insuficientes para a devida

classificação/enquadramento, mesmo que a denominação tenha sido possível por meio de alguns elementos nas descrições de seus conteúdos. Neste caso, classifiquei-as como “Dados insuficientes”, e houve um programa de uma universidade que o seu foco não se configura com os elementos da natureza desta pesquisa, o que denominei como “Outro foco”.

Quadro 11 – Classificação dos Programas de Pedagogia Universitária conforme análise e compreensão dos conteúdos

Região Norte				
Universidade	Programa/ Ativo (S/NI)	Denominação (PPU/PDES/PD)	Classificação	Motivo
Universidade Federal do Acre (Ufac)	Escola de Formação (Esfor) NI	PPU	Aproxima-se	Foca diretamente a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, alinhando-se com os objetivos centrais da PU
Universidade Federal do Amapá (Unifap)	Docência Universitária (Ead) NI	PDES	Não se aproxima	Este curso é uma especialização <i>lato sensu</i> que inclui módulos de gestão, docência, pesquisa e extensão. Seu enfoque é mais amplo e não está exclusivamente centrado na PU
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)	Programa de Formação Pedagógica para Docentes NI	PDES	Aproxima-se	Concentra na formação pedagógica dos docentes na modalidade EaD, abordando práticas pedagógicas que estão ligadas à PU
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Programa de Formação Docente Continuada (Profor) NI	PPU	Aproxima-se	Promove a atualização e desenvolvimento contínuo dos docentes, um dos pilares da Pedagogia Universitária
Região Nordeste				
Universidade	Programa	Denominação (PPU/PDES/PD)	Classificação	Motivo
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)	Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) S	PPU	Aproxima-se	Foca uma formação integral e continuada, englobando aspectos pedagógicos e administrativos que são essenciais na PU, alinhando-se com o desenvolvimento de

				práticas pedagógicas e a adaptação ao contexto universitário
Universidade Estadual de Feira de Santa (Uefs)	Programa de Formação Acadêmica e Contextualização do Ensino Superior (Proface) NI	PPU	Aproxima-se	Direciona sua formação para o desenvolvimento de saberes pedagógicos relacionados diretamente com o ensino superior, com uma abordagem prática e contextualizada nas necessidades dos professores universitários
Universidade Federal da Bahia (Ufba)	Programa de Formação Pedagógica Docente (Forped) S	PPU	Aproxima-se	Foca especificamente a docência universitária, cobrindo temas essenciais para a PU, incluindo métodos de ensino, avaliação e identidade docente
	Programa de Formação Pedagógica (PFPed/IMS) S	PDES	Aproxima-se	Foca a formação pedagógica contínua e no desenvolvimento das práticas docentes, alinhando-se com a ideia de PU ao promover a reflexão e o desenvolvimento pedagógico contínuo
Universidade Federal do Piauí (Ufpi)	Programa de Formação à Docência no Ensino Superior NI	PD	Não se aproxima	Embora relevante para a formação inicial e contínua, o programa enfatiza a introdução a ações administrativas e institucionais, com uma abordagem menos centrada nos aspectos pedagógicos específicos da docência universitária
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ufrn)	Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (Profocap) NI	PDES / PD	Aproxima-se	Orientado para a formação pedagógica contínua e o desenvolvimento de novas metodologias e práticas docentes, alinhando-se com os conceitos da PU
Universidade Federal do Sergipe (UFS)	Programa de Formação Docente NI	PD	Não se aproxima	Foca o aperfeiçoamento da prática didático-pedagógica em metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Região Centro-Oeste				
Universidade	Programa	Denominação (PPU/PDES/PD)	Classificação	Motivo
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Curso: Docência no Ensino Superior: Professores Substitutos NI	PDES	Aproxima-se	Foca a prática docente e o ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das habilidades pedagógicas dos professores
Universidade Federal da Grande Dourado (Ufgd)	Formação Continuada de Professores NI	PD	Não se aproxima	Foca a política nacional de extensão e em aspectos mais amplos do contexto escolar da prática docente no ensino superior, em vez de uma abordagem específica sobre a Pedagogia Universitária
Universidade Federal do Mato Grosso (Ufmt)	Curso de Docência no Ensino Superior S	Dados insuficientes	Não se aproxima	Voltado principalmente para o estágio probatório dos professores, sem foco explícito em inovação ou reflexão contínua
Região Sudeste				
Universidade	Programa	Denominação PPU/PDES/PD	Classificação	Motivo
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Encontro Formativo de Docentes NI	PDES	Aproxima-se	Embora ainda não seja um programa, o encontro promove desenvolvimento contínuo, inovação pedagógica e espaço para reflexão e partilha de experiências docentes
Universidade Federal de Alfenas (Unifal)	Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (Prodoc) S	PDES	Não se aproxima	Foca a promoção e o desenvolvimento contínuo e integrado dos docentes ingressantes e aqueles em exercícios que apresentem um resultado não satisfatório em pelo menos duas avaliações institucionais consecutivas, adaptando-se às suas necessidades formativas, e conta com uma estrutura formal e apoio

				institucional
Universidade Federal de Minas Gerais (Ufmg)	Laboratório de Formação em Docências do Ensino Superior (LabDocências) NI	PD	Aproxima-se	Integra ensino, pesquisa e extensão com foco em práticas inovadoras e reflexivas no contexto docente
Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)	Programa de Formação de Professores do Ensino Superior (Prolac) NI	Dados insuficientes	Não se aproxima	Foca em bolsas de doutorado para professores, sem ênfase direta na prática pedagógica inovadora ou reflexiva
	Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior S	PDES	Não se aproxima	Espaço informal de reflexão e diálogo contínuo, sem estrutura sistematizada suficiente para se qualificar como PU
Universidade Federal de São João Del-Rei (Ufsj)	Programa de Formação Pedagógica Continuada para o Corpo Docente (Pfpc) NI	PDES	Aproxima-se	Aperfeiçoamento contínuo, troca de experiências, e inovação didática e curricular, com enfoque reflexiva
Universidade Federal de Uruelândia (UFU)	Cursos de Docência Universitária NI	PDES	Aproxima-se	Voltado para a reflexão sobre os desafios da docência universitária, o que está alinhado com os princípios da Pedagogia Universitária que enfatizam a reflexão crítica e o desenvolvimento da prática docente no ensino superior
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Programa de Formação Continuada NI	PD	Aproxima-se	Promoção de práticas pedagógicas inovadoras e reflexão crítica contínua sobre a docência
	Programa de Inovação em Docência Universitária (Produs) NI	PDES	Aproxima-se	Integra inovação e reflexão sobre práticas pedagógicas na área da saúde, alinhado aos princípios de PU
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Ufvjm)	Formação Pedagógica Continuada para a Docência S	PDES	Aproxima-se	Formação contínua com foco na prática pedagógica, inovação didática e reflexão crítica sobre o ensino
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uftm)	Programa de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> Pedagogia	PDES	Aproxima-se	Formação e valorização docente com foco no ensino superior, promovendo

	Universitária NI			desenvolvimento profissional e sucesso acadêmico
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ufrj)	Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior (Pades) NI	PD	Aproxima-se	Apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e baseadas na articulação entre saberes e práticas
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Programa de Inovação e Assessoria Curricular (Proiac) S	PD	Não se aproxima	Inovação e assessoria curricular com foco na prática docente e troca de experiências sobre abordagens didáticas
Universidade de São Paulo (USP)	Programa de Pedagogia Universitária (PPU) NI	PPU	Aproxima-se	Formação e aprimoramento pedagógico contínuo, com integração de teoria e prática, promovendo inovações pedagógicas
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa de Formação Continuada de Docentes NI	PD	Aproxima-se	Desenvolvimento contínuo, inovação em práticas pedagógicas e adaptação a diversidades sociais e culturais
Região Sul				
Universidade	Programa	Denominação (PPU/PDES/PD)	Classificação	Motivo
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) PR	Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da (Unicentro entre docentes) NI	PDES	Aproxima-se	O programa promove formação continuada, reflexão sobre práticas pedagógicas e disseminação de boas práticas, integrando pesquisa e desenvolvimento pedagógico
Universidade Federal do Paraná (Ufpr)	Curso de Metodologia da Educação Superior NI	PDES	Aproxima-se	Envolve estudo e reflexão sobre temas relevantes da docência, aperfeiçoamento didático e interação entre professores, alinhado aos princípios de PU
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Utfpr)	Programa de Desenvolvimento Profissional Docente S	PDES	Aproxima-se	Foco no aperfeiçoamento da prática docente, acesso a conhecimentos pedagógicos e reflexão contínua sobre ensino e aprendizagem
Universidade Federal de Santa	Programa de Formação Continuada (Profor)	PDES	Aproxima-se	Proporciona aperfeiçoamento pedagógico

Catarina (Ufsc)	S			continuado, especialmente para professores em estágio probatório, com ênfase em formação pedagógica e integração ao ambiente institucional
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Programa de Desenvolvimento Profissional Docente NI	PD	Aproxima-se	Fomenta inovação pedagógica, reflexão sobre práticas docentes e qualificação da gestão do ensino, integrando-se aos conceitos de PU
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)	Programa de Formação Continuada de Docentes NI	PPU	Aproxima-se	Promove o desenvolvimento contínuo e atualizado dos docentes, integrando teoria e prática pedagógica adaptando-as às necessidades formativas dos professores
Universidade Federal de Pelotas (Ufpel)	Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da Ufpel S	PDES	Outro foco	Foca a integração de novos professores à cultura acadêmica
Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm)	Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal S	PPU	Aproxima-se	Promove desenvolvimento profissional contínuo, com foco em reflexão, estudo constante sobre a prática educacional e integração de experiências docentes

Fonte: Elaboração própria.

A elaboração do quadro acima foi um processo complexo e dinâmico. Houve necessidade de uma abordagem criteriosa que envolveu a análise detalhada de cada programa, considerando seus objetivos, metodologias, estrutura e alinhamento com os princípios fundamentais da PU. Essa análise demandou a integração de algumas fontes de informação, incluindo documentos digitais institucionais nos portais oficiais das universidades e publicações acadêmicas (caso da Uefs e da UFV com o Programa de Formação Continuada), garantindo uma compreensão abrangente das práticas de formação docente em diferentes contextos. Além disso, a diversidade de enfoques pedagógicos e as especificidades de cada instituição

exigiram uma classificação que contemplasse tanto os aspectos comuns quanto as particularidades de cada programa, permitindo uma visão integral e comparativa da situação atual dos programas de PU no Brasil.

A partir da análise, os programas foram categorizados em cinco grupos principais:

1) Programas Ativos que se Aproximam de Pedagogia Universitária

Este grupo inclui programas que demonstram uma clara integração dos princípios de PU em suas estruturas e metodologias, oferecendo formação continuada e apoio ao desenvolvimento docente de maneira consistente. As universidades incluídas nesta categoria são:

- a) **Universidade Federal de Alagoas (Ufal)** com o **Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford)**;
- b) **Universidade Federal da Bahia (Ufba)** com o **Programa de Formação Pedagógica Docente (Forped)** e com o **Programa de Formação Pedagógica (IMS) - PFPed**;
- c) **Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Ufvjm)** com o **Programa Formação Pedagógica Continuada para a Docência**;
- d) **Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Utfpr)** com o **Programa de Desenvolvimento Profissional Docente**;
- e) **Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)** com o **Programa de Formação Continuada (Profor)**;
- f) **Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm)** com o **Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal**.

2) Programas Ativos que Não se Aproximam de Pedagogia Universitária

Este grupo inclui programas que, embora estejam em operação ativa, não se alinham com os princípios e práticas da PU. Esses programas, em sua maioria, tendem a seguir uma abordagem mais tradicional ou técnica, sem incorporar elementos essenciais da PU, como a integração teórico-prática, a reflexão crítica e a

adaptação às necessidades formativas específicas dos docentes. Fazem parte desse grupo:

- a) **Universidade Federal de Alfenas (Unifal)** com o **Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (Prodoc)**;
- b) **Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)** com o **Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior**;
- c) **Universidade Federal Fluminense (UFF)** com o **Programa de Inovação e Assessoria Curricular (Proiac)**;
- d) **Universidade Federal do Mato Grosso (Ufmt)** com o **Programa Curso de Docência no Ensino Superior**.

3) Programas com atividades Não Informadas que se Aproximam de Pedagogia Universitária

Este grupo abrange programas, cuja documentação e divulgação de informações digitais sobre suas atividades específicas são insuficientes ou não estão prontamente acessíveis. Contudo, com base nas informações disponíveis de anos anteriores, esses programas mostram uma estrutura e objetivos que estão em consonância com os princípios fundamentais da PU. Esses programas refletem um compromisso com a formação contínua e o aperfeiçoamento pedagógico, evidenciado por uma abordagem teórica e metodológica alinhada com a melhoria da prática docente no ensino superior. As universidades incluídas nesta categoria são:

- a) **Universidade Federal do Acre (Ufac)** com o **Programa Escola de Formação (Esfor)**;
- b) **Universidade Federal do Amazonas (Ufam)** com o **Programa de Formação Pedagógica para Docentes**;
- c) **Universidade Federal do Tocantins (UFT)** com o **Programa de Formação Docente Continuada (Profor)**;
- d) **Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs)** com o **Programa de Formação Acadêmica e Contextualização do Ensino Superior (Proface)**;
- e) **Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ufrn)** com o **Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (Profocap)**.

- f) Universidade Federal de Goiás (UFG) com o Programa Curso Docência no Ensino Superior: Professores Substitutos;**
- g) Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) com o Programa Encontro Formativo de Docentes;**
- h) Universidade Federal de Minas Gerais (Ufmg) com o Programa Laboratório de Formação em Docências do Ensino Superior (LabDocências);**
- i) Universidade Federal de São João Del-Rei (Ufsj) com o Programa de Formação Pedagógica Continuada para o Corpo Docente (PFPC);**
- j) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com o Programa Cursos de Docência Universitária;**
- k) Universidade Federal de Viçosa (UFV) com o Programa de Formação Continuada e com o Programa de Inovação em Docência Universitária (Produs);**
- l) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uftm) com o Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* Pedagogia Universitária;**
- m) Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ufrj) com o Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior (Pades);**
- n) Universidade de São Paulo (USP) com o Programa de Pedagogia Universitária (PPU);**
- o) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com o Programa de Formação Continuada de Docentes;**
- p) Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) com o Programa Institucional de Formação Continuada de Profesosres da Unicentro-entredocentes;**
- q) Universidade Federal do Paraná (Ufpr) com o Programa Curso de Metodologia da Educação Superior;**
- r) Universidade Federal do Pampa (Unipampa) com o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente;**
- s) Universidade Estadual Rio Grande do Sul (Uergs) com o Programa de Formação Continuada de Docentes.**

4) Programas com atividades Não Informadas que Não se Aproximam de Pedagogia Universitária

Este grupo engloba iniciativas de formação docente que, apesar de estarem com atividades específicas não informadas digitalmente, não demonstra uma aderência clara aos princípios e práticas da Pedagogia Universitária. A falta de alinhamento com a PU pode decorrer da ausência de foco em elementos fundamentais como a reflexão crítica sobre a prática docente, o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para o ensino superior ou a integração de uma abordagem teórico-prática sólida. As universidades que representam esta categoria são:

- a) Universidade Federal do Amapá (Unifap) com o Programa Docência Universitária (Ead);**
- b) Universidade Federal do Piauí (Ufpi) com o Programa de Formação à Docência no Ensino Superior;**
- c) Universidade Federal do Sergipe (UFS) com o Programa de Formação Docente;**
- d) Universidade Federal da Grande Dourado (Ufgd) com o Programa Formação Continuada de Professores;**
- e) Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) com o Programa de Formação de Professores do Ensino Superior (Prolac).**

5) Programas com Dados Insuficientes para Classificação (outro foco)

Um programa não pôde ser classificado devido à falta de informações disponíveis no portal da IES, impossibilitando uma análise precisa de sua conformidade com os princípios de PU. O programa nesta situação inclui:

- a) Universidade Federal de Pelotas (Ufpel) com o Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da Ufpel.**

Os dados revelam um panorama diversificado e um tanto preocupante sobre a implementação e visibilidade dos programas de formação docente nas universidades, especialmente no contexto da PU. Nessa direção, sistematizo uma Análise sobre eles, buscando identificar padrões, desafios e oportunidades para a melhoria dos programas de formação docente.

A categorização dos programas foi realizada com base na análise da atividade, alinhamento com os conceitos de PU e a disponibilização de informações digitais. A seguir, apresento a divisão de cada classificação, por meio das universidades.

Análise das Informações sobre os Programas de Formação Docente

A análise dos dados disponíveis dos programas de formação docente nas universidades selecionadas revela várias tendências significativas no que diz respeito à PU. Dos 37 programas selecionados: a) apenas **7 (19%)** são considerados ativos/atualizados, e seus dados estão disponibilizados digitalmente nos portais institucionais, evidenciando uma aproximação com os conceitos da PU; b) **4 (11%)** estão em atividades, mas não se aproximam de PU; c) **20 (54%)** não informam claramente se suas atividades estão ativas e/ou atualizadas conforme os dados digitais disponíveis em seus portais, embora se aproximem dos conceitos de PU e/ou até mesmo estão configurados como políticas institucionalizadas; d) **5 (15%)** não informam dados atualizados sobre suas atividades e não se aproximam dos conceitos de PU; e) **1 (1%)** possui dados insuficientes para uma classificação precisa (outro foco).

Os dados destacam a necessidade de uma abordagem mais eficiente e coordenada para a implementação e visibilidade dos Programas de Formação Docente. Universidades que mantêm programas ativos e bem documentados tendem a se alinhar melhor com os princípios da PU, promovendo uma formação contínua mais eficaz para os docentes. Em contraste, a ausência de dados atualizados e a falta de alinhamento com a PU em algumas instituições sugerem áreas críticas que necessitam de atenção para assegurar a qualidade e a eficácia na formação dos professores do ensino superior.

A análise também aponta para a importância da transparência na divulgação de informações digitais e da atualização contínua das práticas pedagógicas, como

forma de fortalecer a credibilidade e a efetividade dos programas de formação docente.

Nesse contexto, após a análise criteriosa realizada nesta primeira parte, teço algumas considerações gerais para a implementação e melhoria contínua dos programas de formação docente nas universidades: **a) Transparência e Comunicação:** a transparência na divulgação das atividades e dos resultados dos programas de formação docente é crucial. A falta de informações atualizadas pode prejudicar a credibilidade dos programas e dificultar a disseminação de boas práticas; **b) Alinhamento com a Pedagogia Universitária:** os programas que se alinham com os conceitos de PU tendem a adotar práticas que promovem a reflexão crítica, a integração teórico-prática e o desenvolvimento contínuo das competências pedagógicas. O alinhamento com a PU é essencial para a qualidade do ensino superior e para o desenvolvimento profissional dos docentes; **c) Necessidade de Reformulação:** os programas que não se alinham com a PU e têm atividades não informadas podem necessitar de uma revisão e reformulação. Isso pode envolver a introdução de novas práticas pedagógicas, melhoria na comunicação institucional e um foco renovado na formação contínua; e **d) Aperfeiçoamento de Dados e Avaliações:** melhorar a coleta e divulgação de dados sobre as atividades de formação docente pode facilitar a avaliação e o aprimoramento contínuo desses programas, garantindo que estejam alinhados com as melhores práticas e contribuam eficazmente para o desenvolvimento da docência no ensino superior.

Portanto, a análise revelou um panorama diverso sobre a implementação e visibilidade dos programas de formação docente nas universidades, destacando a importância de um maior alinhamento com os conceitos de Pedagogia Universitária para fortalecer a qualidade da educação superior. A transparência e a comunicação eficazes são essenciais para assegurar que as boas práticas sejam conhecidas e adotadas amplamente, aumentando a credibilidade e a eficácia dos programas.

A necessidade de reformulação, aperfeiçoamento e disponibilização dos dados digitais nos portais das instituições destaca que os programas devem ser dinâmicos e responsivos às demandas contemporâneas da formação docente. As universidades devem priorizar a atualização e acessibilidade das informações sobre suas atividades, garantindo que os programas de formação docente se mantenham relevantes e impactantes, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento profissional dos professores e para a excelência no ensino superior.

Segunda Parte: Seleção, Sistematização, Análise e Síntese dos Programas de Pedagogia Universitária das IES públicas brasileiras

Seleção

A partir da análise dos dados dos programas disponibilizados nos portais das universidades brasileiras em todas as regiões do país, conforme apresentados na seção anterior, surge a compreensão do continuum teórico-empírico que abrange desde abordagens didático-instrumentais técnicas até a Pedagogia na universidade e suas implicações para a prática docente. Esse entendimento conduz à necessidade de selecionar Programas de Pedagogia Universitária, cujas, informações digitais estejam completamente disponibilizadas e que serão incluídas no *corpus* desta análise.

Nessa direção, os parâmetros adotados na seleção dos programas, conforme pontuei na Metodologia, seguiram os seguintes critérios:

1º) Programas Ativos de Pedagogia Universitária: foram incluídos apenas os programas que apresentam, nos portais das suas IES, atividades em execução disponíveis em calendários e/ou relatórios. A atividade contínua dos programas é essencial para avaliar práticas e resultados recentes, assegurando a relevância e a atualidade da análise.

2º) Programas com Informações/Dados disponibilizados na íntegra nos respectivos portais das universidades selecionadas: para garantir a transparência e a verificabilidade dos dados analisados, foram selecionados programas que oferecem informações digitais completas (ou quase, a partir de critérios estabelecidos que serão explicados mais à frente e nos Anexos) e atualizadas sobre suas atividades e resultados diretamente em seus portais institucionais.

3º) Política Instituída: os programas selecionados possuem uma política formalmente estabelecida e documentada de formação docente que leva à compreensão de que o programa é classificado como um Programa de Pedagogia Universitária, demonstrando um compromisso institucional claro com a educação superior. A formalização dessas políticas assegura que os programas operem com objetivos e diretrizes definidos, o que é relevante para a consistência e eficácia das

práticas pedagógicas. Essa formalização permitirá analisar como a estrutura institucional apoia e regula as práticas pedagógicas, bem como a verificação de que os programas não operam apenas para esse propósito, mas seguem uma política clara e reconhecida pela universidade.

A seleção dos programas (primeiro filtro) foi conduzida com base em uma avaliação rigorosa dos conteúdos digitais disponíveis, o que incluiu a verificação de dados. Essa abordagem permitiu a construção de um panorama claro e fundamentado sobre as práticas de formação docente nas universidades públicas brasileiras, com foco na Pedagogia Universitária.

Dessa forma, pela análise realizada na primeira parte, apenas **seis** universidades e **sete** programas, estão com suas atividades devidamente atualizadas (julho/2024) nos portais e alinhadas com as concepções e objetivos da PU. No entanto, emergiu a necessidade de investigar mais profundamente as evidências disponíveis em documentos digitais para avaliar se esses programas estão institucionalizados como parte de uma política de gestão universitária.

Para isso, conduzi uma revisão detalhada dos documentos institucionais e relatórios nos portais dessas IES, com foco em indicadores de institucionalização, como a integração dos programas nos planos estratégicos das universidades, a formalização das práticas pedagógicas nos regulamentos internos e a existência de mecanismos de avaliação contínua que garantam a sua sustentabilidade e eficácia. Como apoio à revisão, apliquei um segundo filtro elaborando um **Guia⁴⁶ para Avaliação de Programas de Formação como Parte de uma Política**

⁴⁶ A elaboração do **Guia para Avaliação de Programas de Formação como Parte de uma Política Institucionalizada** surgiu da necessidade de estabelecer critérios claros e sistemáticos para avaliar a efetividade e a institucionalização dos programas de formação docente em universidades públicas brasileiras. O objetivo principal é assegurar que esses programas sejam operacionais e integrados de forma consistente às políticas institucionais, contribuindo para a formação contínua e a qualidade do ensino superior. Para melhor compreensão do **Guia**, apresento e justifico esse material nos **Apêndices (Apêndice A)** deste trabalho de tese, os quais detalham os critérios específicos utilizados na avaliação dos programas de formação. Cada critério foi cuidadosamente selecionado para refletir a operacionalidade dos programas e seu alinhamento com as diretrizes e metas institucionais. Ao apresentar e justificar esses critérios nos Apêndices, busquei proporcionar uma visão clara e abrangente das expectativas institucionais em relação aos programas de formação docente. Isso facilitou a implementação prática do **Guia**, além de fortalecer a sua utilização como ferramenta de gestão educacional, promovendo a excelência na formação contínua dos docentes e, conseqüentemente, elevando a qualidade do ensino superior no contexto brasileiro.

Institucionalizada, buscando evidências quanto: a) à verificação de documentação oficial; b) ao alinhamento com diretrizes institucionais; c) à estrutura de governança e financiamento; d) à integração e visibilidade institucional; e) à continuidade e sustentabilidade; e f) ao impacto e avaliação.

Nessa direção, a próxima etapa consiste na apresentação detalhada e sistematizada dos sete programas selecionados de Pedagogia Universitária, utilizando o **Guia** (Modelo 1 de Amostragem – Relatório). Esse modelo permite uma organização minuciosa e padronizada dos dados coletados, facilitando a compreensão das características distintivas e das boas práticas associadas a cada programa. A estrutura do relatório incluirá as descrições contidas no **Guia**, trazendo as evidências de alinhamento com as políticas institucionais, oferecendo um panorama sólido e fundamentado nas iniciativas de formação docente.

Esse processo visa a fornecer uma análise profunda e comparativa dos programas, além de contribuir para a identificação de estratégias eficazes e áreas de melhoria, promovendo o desenvolvimento contínuo da Pedagogia Universitária no contexto brasileiro.

Apresentação e sistematização dos sete programas selecionados de Pedagogia Universitária utilizando o Guia – Modelo 1 de amostragem (relatório).

Esta seção detalha a estrutura e as características dos sete programas de Pedagogia Universitária, organizados segundo o Guia – Modelo 1 (relatório), destacando os dados estabelecidos em cada critério apresentados, nas próximas páginas.

Nome do Programa: Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD)

Universidade: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Avaliação da Institucionalização:

1. **Documentação Oficial:** O programa está regulamentado pela **RESOLUÇÃO Nº.07/2014-CONSUNI/UFAL, de 17 de março de 2014**, conforme documentos disponíveis no portal da universidade.
2. **Alinhamento com Diretrizes Institucionais:** O programa está alinhado com as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade e com as concepções dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), especificamente nos objetivos de desenvolvimento profissional docente - **Art. 5º, Parágrafo Único**.
3. **Estrutura de Governança e Financiamento:** Há uma coordenação dedicada sob a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) - **Art. 6º, com orçamento anual específico - Art. 10**.
4. **Integração e Visibilidade Institucional:** O programa é visível no portal institucional: <https://ufal.br/servidor/capacitacao/formacao-docente/institucional/o-programa>; e é mencionado em relatórios anuais: <https://ufal.br/servidor/capacitacao/formacao-docente/documentos/serie-historica-do-proford>
5. **Continuidade e Sustentabilidade:** O programa tem uma operação contínua desde **2014**, com planos de expansão detalhados nos **relatórios de planejamento**.
6. **Impacto e Avaliação:** Possui mecanismos formais de avaliação, com **relatórios anuais (2013/2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023)** sobre os resultados e impacto. <https://ufal.br/servidor/capacitacao/formacao-docente/documentos/serie-historica-do-proford>

Conclusão: O Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior - PROFORD é **considerado institucionalizado**, com clara integração às estruturas e políticas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Nome do Programa: Programa de Formação Pedagógica Docente (FORPED)

Universidade: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Avaliação da Institucionalização:

1. **Documentação Oficial:** O programa **não apresenta** registro de Resolução, Portaria, Normas, conforme documentos disponíveis no portal da universidade, apenas Histórico do **Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica ao Docente da UFBA (NUFAP)**, vinculado à **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD)**, congregando dois setores: **FORPED e APDU**
2. **Alinhamento com Diretrizes Institucionais:** O programa está alinhado com as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade: pela primeira vez a UFBA formulou o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para o período 2018/2022, incluindo ações sistemáticas de formação pedagógica do seu corpo docente. O FORPED vincula-se ao objetivo estratégico I do PDI/UFBA que expressa a necessidade de a instituição ampliar a qualidade da formação oferecida aos alunos dos cursos de Graduação **com perspectiva de “Institucionalizar o Programa - Forped”**, cuja principal ação era o Ateliê didático (um curso semipresencial de formação pedagógica continuada).
3. **Estrutura de Governança e Financiamento:** Há uma coordenação dedicada sob a Pró-Reitoria de Graduação (**NUFAP**), com orçamento anual específico – **não informado**.
4. **Integração e Visibilidade Institucional:** O programa é visível no portal institucional:
<https://prograd.ufba.br/nufape/>
<https://capacitar.ufba.br/jornada-pedagogica-forpednufap-20241>
 é mencionado em relatórios anuais – **não disponíveis**.
5. **Continuidade e Sustentabilidade:** O programa tem uma operação contínua desde **2016**, com planos de expansão detalhados nos relatórios de planejamento (**NUFAP-Histórico**).
6. **Impacto e Avaliação:** Possui mecanismos formais de avaliação, com **relatórios anuais (não disponíveis)** sobre os resultados e impacto.

Conclusão: O Programa de Formação Pedagógica (FORPED) **aspira a ser institucionalizado**, perante integração às estruturas e políticas da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Nome do Programa: Programa de Formação Pedagógica (IMS)

Universidade: Universidade Federal da Bahia (UFBA/IMS/CAT)

Avaliação da Institucionalização:

1. **Documentação Oficial:** O programa está registrado no **SIPAC sob o processo nº 23066.013908/2020-76 tendo sido aprovado na 132ª Reunião da Congregação do IMS**, conforme documentos disponíveis no portal da universidade:
https://www.ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/paginas/relatorio_de_atividade_des_do_programa_de_formacao_pedagogica._2020.pdf
2. **Alinhamento com Diretrizes Institucionais:** O programa está alinhado com as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, especificamente nos objetivos de desenvolvimento profissional docente – objetivo estratégico I do PDI/UFBA.
3. **Estrutura de Governança e Financiamento:** Há uma coordenação dedicada sob o estabelecimento da **Portaria nº 37/2020** expedida pelo diretor do Instituto Multidisciplinar em Saúde, com orçamento anual específico – **em fase de inclusão**.
4. **Integração e Visibilidade Institucional:** O programa é visível no portal institucional: <https://www.ims.ufba.br/PFPed/o-programa>; e é mencionado em relatórios anuais:
https://ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/documentos/legislacao/pfped_relatorio_para_gestao_do_ims_2023_1.pdf
5. **Continuidade e Sustentabilidade:** O programa tem uma operação contínua desde **2020**, com planos de expansão detalhados nos relatórios de planejamento.
6. **Impacto e Avaliação:** Possui mecanismos formais de avaliação, com **relatórios anuais (2020, 2021, 2022, 2023)** sobre os resultados e impacto.

Conclusão: O Programa de Formação Pedagógica (IMS) é **considerado institucionalizado, porém falta o registro de inclusão do orçamento financeiro anual**, mas está com clara integração às estruturas e políticas da Universidade Federal da Bahia (UFBA/IMS/CAT).

Nome do Programa: Programa Formação Pedagógica Continuada para a Docência

Universidade: Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Avaliação da Institucionalização:

1. **Documentação Oficial:** O programa está regulamentado pela **Resolução n.º 34-CONSEPE, de 20 de novembro de 2009**, conforme documentos disponíveis no portal da universidade.
2. **Alinhamento com Diretrizes Institucionais:** O programa está alinhado com as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, especificamente nos objetivos de desenvolvimento profissional docente.
3. **Estrutura de Governança e Financiamento:** Há uma coordenação dedicada sob a Pró-Reitoria de Graduação: a **Divisão de Apoio Pedagógico (DAP)**, com orçamento anual específico – **não informado**.
4. **Integração e Visibilidade Institucional:** O programa é visível no portal institucional: <http://ufvjm.edu.br/prograd/i-seminario-de-formacao-pedagogica-docente-forped.html>, e é mencionado em relatórios anuais.
5. **Continuidade e Sustentabilidade:** O programa tem uma operação contínua desde **2010**, com planos de expansão detalhados nos relatórios de planejamento semestrais.
6. **Impacto e Avaliação:** Possui mecanismos formais de avaliação, com **relatórios anuais (2013 a 2019 e 2020, 2021, 2022)** sobre os resultados e impacto.

Conclusão: O Programa Formação Pedagógica Continuada para a Docência é considerado institucionalizado, porém não é informado o orçamento anual específico para o programa, mas está com clara integração às estruturas e políticas da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Nome do Programa: Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Universidade: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Avaliação da Institucionalização:

1. **Documentação Oficial:** O programa está regulamentado pelo **Parecer nº 334 CNE Art. 18 DCN e Resolução nº 32/2019 - COGEP**, conforme disponíveis no portal da universidade.
2. **Alinhamento com Diretrizes Institucionais:** O programa está alinhado com as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, especificamente nos objetivos de desenvolvimento profissional docente.
3. **Estrutura de Governança e Financiamento:** Há uma coordenação dedicada sob a Pró-Reitoria de Graduação (**DEPED/NUENS/DIRGRADs/DEPEDUC/PROGRAD**), com orçamento anual específico: **a ser avaliada a viabilidade para cada campus.**
4. **Integração e Visibilidade Institucional:** O programa é visível no portal institucional:
<https://www.utfpr.edu.br/servidores/site/servidores/site/capacitacao/programa-de-desenvolvimento-profissional-docente> e é mencionado em relatórios anuais – **não disponíveis.**
5. **Continuidade e Sustentabilidade:** O programa tem uma operação contínua desde **2019**, com planos de expansão detalhados nos relatórios de planejamento – **não disponíveis.**
6. **Impacto e Avaliação:** Possui mecanismos formais de avaliação, com relatórios anuais (**não disponíveis**) sobre os resultados e impacto.

Conclusão: O Programa de Formação Continuada (PROFOR) é considerado institucionalizado, porém faltam dados/informações em seu portal para completar a sua classificação como um PPU, mesmo estando clara a sua integração às estruturas e políticas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Nome do Programa: Programa de Formação Continuada (PROFOR)

Universidade: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Avaliação da Institucionalização:

1. **Documentação Oficial:** O programa está instituído pela **Portaria nº 155/PREG/2006**, regulamentado pela **Resolução Normativa n.º 51/Cun/2015**, e regulamentado novamente pela **Resolução Normativa nº 180/2023/CUn, de 30 de maio de 2023**, conforme documentos disponíveis no portal da universidade.
2. **Alinhamento com Diretrizes Institucionais:** O programa está alinhado com as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (**PDI**) da universidade, especificamente nos objetivos de desenvolvimento profissional docente.
3. **Estrutura de Governança e Financiamento:** Há uma coordenação dedicada sob a Pró-Reitoria de Graduação - **Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP)**, com orçamento anual específico.
4. **Integração e Visibilidade Institucional:** O programa é visível no portal institucional: <http://profor.prograd.ufsc.br/> e é mencionado em relatórios anuais – **não disponíveis**.
5. **Continuidade e Sustentabilidade:** O programa tem uma operação contínua desde **2006**, com planos de expansão detalhados nos relatórios de planejamento – **não disponíveis**.
6. **Impacto e Avaliação:** Possui mecanismos formais de avaliação, com relatórios anuais sobre os resultados e impacto – **não disponíveis**.

Conclusão: O Programa de Formação Continuada (PROFOR) é considerado institucionalizado, porém faltam dados/informações em seu portal para completar a sua classificação como um PPU, mesmo estando clara a sua integração às estruturas e políticas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nome do Programa: Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da UFSM

Universidade: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Avaliação da Institucionalização:

1. **Documentação Oficial:** O programa está regulamentado pela **Resolução UFSM n.º 070, de 20 de dezembro de 2021**, conforme documentos disponíveis no portal da universidade.
2. **Alinhamento com Diretrizes Institucionais:** O programa está alinhado com as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, notadamente **o Desafio 2 – Educação Inovadora e Transformadora com Excelência Acadêmica**.
3. **Estrutura de Governança e Financiamento:** Há uma coordenação dedicada sob a Pró-Reitoria de Graduação para os **Grupos I, II e III**, com orçamento anual específico (**Art. 12 da Resolução**).
4. **Integração e Visibilidade Institucional:** O programa é visível no portal institucional: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-ufsm-n-070-2021> e é mencionado em relatórios anuais.
5. **Continuidade e Sustentabilidade:** O programa tem uma operação contínua desde **2022**, com planos de expansão detalhados nos relatórios de planejamento.
6. **Impacto e Avaliação:** Possui mecanismos formais de avaliação, com relatórios anuais sobre os resultados e impacto – **não disponíveis**.

Conclusão: O Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da UFSM **é considerado institucionalizado, porém faltam os dados relativos aos Relatórios Anuais no seu portal**, mesmo estando clara a sua integração às estruturas e políticas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Sistematização

Por meio da aplicação do **Guia**, em forma de relatório de cada programa, foi possível também elaborar o Quadro 12, demonstrando quais programas de PU estão institucionalizados com base em critérios sólidos e consistentes.

Nessa direção, realizei um confronto detalhado dos dados, destacando os programas que demonstraram avaliação mais sólida e completa. Essa ação foi necessária para identificar as melhores práticas e estratégias institucionais, compreender a efetividade das abordagens adotadas e promover uma comparação que possa orientar melhorias contínuas nos programas de formação docente.

Quadro 12 – Programas de Pedagogia Universitária instituídos como políticas de gestão

Nome do Programa/ Universidade	Documento Oficial de criação	Diretrizes Institucionais alinhadas	Estrutura de Governança e Financiamento	Integração e visibilidade institucional	Continuidade e Sustentabilidade	Impacto e Avaliação
1) Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) UFAL - 1	X	X	X	X	X	X
2) Programa de Formação Pedagógica Docente (Forped) UFBA - 2A	Não disponível	X	X	X	X	Não disponível
3) Programa de Formação Pedagógica (IMS) UFBA/IMS/CAT - 2B	X	X	X/em fase de inclusão	X	X	X
4) Programa Formação Pedagógica Continuada para a Docência UFVJM - 3	X	X	X/não informado	X	X	X
5) Programa de Desenvolvimento Profissional Docente UTFPR - 4	X	X	X	Não disponível	Não disponível	Não disponível
6) Programa de Formação Continuada	X	X	X	Não disponível	2006/Não disponível	Não disponível

(Profor) UFSC - 5						vel
7) Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal UFSM - 6	X	X	X	X	X	Não disponí- vel

Fonte: Elaboração própria.

O Guia elaborado na composição do Quadro 12 fomentou subsídios para uma análise detalhada e criteriosa, ao identificar os programas que se alinham efetivamente às políticas institucionais de suas universidades, assegurando que eles estejam em operação ao sustentarem princípios fundamentais de uma política institucional. Essa abordagem facilitou a visualização dos programas que têm uma estrutura sólida e contínua, que apoiam o desenvolvimento e a formação docente de forma integrada e eficiente, refletindo um compromisso com a excelência educacional e a inovação na formação pedagógica.

Nesse contexto, o Quadro 12 forneceu uma visão consolidada e fundamentada da institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária, destacando suas práticas e alinhamentos com as políticas de gestão administrativa.

Avaliação da Institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária

A apresentação dos sete programas selecionados contemplou uma análise minuciosa em frente aos seis critérios de institucionalização, conforme delineado no relatório. Cada programa foi examinado com base: a) na **Documentação Oficial**, verificando a existência e a qualidade dos documentos que formalizam e regulamentam o programa; b) no **Alinhamento com Diretrizes Institucionais**, avaliando a consonância dos programas com as políticas e objetivos da universidade; c) na **Estrutura de Governança e Financiamento**, analisando a organização administrativa e as fontes de financiamento que sustentam as iniciativas; d) na **Integração e Visibilidade Institucional**, que investiga como os programas se articulam com outras unidades e são percebidos na instituição; e) na **Continuidade**

e Sustentabilidade, verificando a longevidade e a adaptabilidade dos programas diante das mudanças institucionais e contextuais; e f) no **Impacto e Avaliação**, considerando os métodos utilizados para medir os resultados e a efetividade do programa. Essa avaliação abrangente permitiu um confronto claro e objetivo, evidenciando as forças e fragilidades de cada programa e proporcionando uma base sólida para recomendações futuras.

Nessa direção, com base em cada um dos seis critérios, enquadrei os Programas de Pedagogia Universitária por meio de suas IES, em relação aos itens a seguir:

1. Documentação Oficial

- a) Dos sete programas selecionados, apenas o Forped da **Ufba** não apresentou registro oficial em seu portal (documento com programa instituído).

2. Alinhamento com Diretrizes Institucionais

- a) Todos os sete programas estão alinhados com as Diretrizes Institucionais por meio dos seus PDIs.

3. Estrutura de Governança e Financiamento

- a) Todos os sete programas estão ligados por uma estrutura de Governança.
- b) Quatro programas indicam o tipo/forma de orçamento disponibilizado para suas ações (**Ufal, Utfpr, Ufsc, Ufsm**), enquanto dois programas não informam o financiamento (**Ufba, Ufvjm**).
- c) Um programa encontra-se em fase de inclusão orçamentária (**Ufba/IMS/CAT**).

4. Integração e Visibilidade Institucional

- a) Todos os sete programas estão visíveis nos portais das suas IES.
- b) Três programas não informam relatórios anuais das suas atividades (**Ufba, Utfpr, Ufsc**).
- c) Quatro programas dispõem dessas informações (**Ufal, Ufba/IMC/CAT, Ufvjm, Ufsm**).

5. Continuidade e Sustentabilidade

- a) Todos os sete programas estão em atividade plena (desde a instituição) até o ano presente – 2024.
- b) Cinco programas informam planos de expansão (**Ufal, Ufba/IMC/CAT, Ufvjm, Ufsm, Ufba**).
- c) Dois programas não informam planos de expansão detalhados (**Utfpr, Ufsc**).

6. Impacto e Avaliação

- a) Apenas três programas apresentam mecanismos formais de avaliação e impacto sobre o resultado (**Ufal, Ufba/IMS/CAT, Ufvjm**).
- b) Quatro programas não dispõem desses elementos (**Ufba, Utfpr, Ufsc, Ufsm**).

Essa abordagem possibilitou a identificação dos programas que cumprem formalidades burocráticas e demonstram um compromisso efetivo com a formação docente de qualidade e a melhoria contínua do professor. A análise sistemática, segundo esses critérios, permitiu uma compreensão detalhada da maturidade e efetividade de cada programa, facilitando a formulação de recomendações específicas e práticas para o aperfeiçoamento das políticas de formação pedagógica no ensino superior.

Portanto, exponho, a seguir, os programas que cumprem os critérios de seleção:

Programas que cumprem todos os seis critérios

- a) Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford - **Ufal**).

Programas que cumprem cinco critérios

- a) Programa de Formação Pedagógica (IMS) – (**Ufba/IMS/CAT**).
- b) Programa Formação Pedagógica Continuada para a Docência (**Ufvjm**).
- c) Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal (**Ufsm**).

Programas que cumprem quatro critérios

- a) Programa de Formação Pedagógica Docente (Forped - **Ufba**).

Programas que cumprem três critérios

- a) Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade Tecnológica do Paraná (**Utfpr**).
- b) Programa de Formação Continuada (Profor - **UFSC**).

Programas que cumprem dois e um critérios respectivamente

- a) Todos os programas.

Por meio dessa exposição, está evidente que o único programa que contempla todos os seis critérios é o da **Universidade Federal de Alagoas (Ufal)**, conforme informações disponibilizadas no portal da IES, e, por conseguinte, o único que possui as prerrogativas para seleção e análise dos dados, como delineado nos procedimentos metodológicos.

Entretanto, ao analisar o **Programa de Formação Pedagógica para Docente do IMS da Universidade Federal da Bahia/Instituto Multidisciplinar em Saúde/Campus Anísio Teixeira (UFBA/IMS/CAT)**, observo que o programa atende a cinco critérios, mas o que chama a atenção é o fato de que no terceiro critério (Estrutura de Governança e Financiamento), sobre o quesito **Financiamento**, é informado que está “**em fase de inclusão orçamentária**”. Por constar essa informação em documento oficial do programa (Projeto PFPed⁴⁷, p. 14), julgo pertinente o referido ser contemplado na Análise dos Dados.

O mesmo ocorre com o **Programa Formação Pedagógica Continuada à Docência da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (Ufvjm)**, em relação ao quesito **Financiamento**. Entretanto, para esse programa, **não há informação disponível** em seu documento oficial de constituição sobre a forma/prática de financiamento para suas ações. Nesse caso, **considero não contemplar esse Programa para Análise**.

Por outro lado, analisando os dados do **Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm)**, que também atende a cinco dos seis critérios, o único critério que o referido programa não apresentou ainda foi o sexto (Impacto e

⁴⁷ Projeto do PFPed - PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR EM SAÚDE – IMS/CAT/Ufba. (Disponível em: https://ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/documentos/legislacao/projeto_programa_de_formacao_documento_ims_-_versao_para_congregacao.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024).

Avaliação: mecanismos formais de avaliação, com relatórios anuais sobre os resultados e impacto).

Considerando que o programa é regulamentado pela Resolução UFSM nº. 070, de 20 de dezembro de 2021, e teve suas atividades iniciadas em 2022, é pertinente destacar sua natureza recente e, por conseguinte, a possibilidade de estar sistematizando os seus relatórios anuais (ou já concluídos – porém ainda não publicados no portal). Nesse contexto, é viável selecioná-lo para uma análise mais aprofundada dos dados, visando a investigar os elementos da Pedagogia que ele incorpora em seu corpo teórico e prático. Destaco que essa análise permitirá compreender como o programa está estruturado e implementado, como também identificar como ele integra princípios pedagógicos fundamentais ao contribuir para o desenvolvimento contínuo e aprimoramento da formação de professores no contexto universitário atual.

Informo ainda que, no dia 9 de julho de 2024, enviei *e-mail* ao Programa (**prograd@ufsm.br** e **code.prograd@ufsm.br**), questionando sobre a localização e disponibilização dos respectivos relatórios anuais, porém até a conclusão desta pesquisa, não obtive retorno.

Nesse cenário, compreendo que os demais programas também são institucionalizados pelas evidências do Guia, mas, a partir dos critérios de configurações (atendimento a três ou quatro critérios apenas), indicam que a ausência de dados suficientes compromete a capacidade de avaliar de forma coerente o alinhamento com os princípios da Pedagogia Universitária e impede a realização de uma análise justa e informada. Assim, somente os programas que disponibilizaram dados completos ou que mais se aproximaram de seis critérios foram incluídos, assegurando a integridade e a relevância do quadro apresentado.

Nessa direção, reduzi o foco para três programas, compondo agora o *corpus* da análise. Os selecionados foram:

- a) **Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford - Ufal);**
- b) **Programa de Formação Pedagógica para Docente do IMS - PFPed - da Universidade Federal da Bahia/Instituto Multidisciplinar em Saúde/Campus Anísio Teixeira (Ufba/IMS/CAT);**
- c) **Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm).**

Esta etapa final de verificação garantiu a inclusão de programas que demonstram um compromisso claro com a formação contínua e a melhoria da prática docente no ensino superior, estabelecendo uma base sólida para a análise subsequente das práticas e intenções desses programas.

Análise

Caracterização das Instituições de Ensino Superior Públicas

O Quadro 13 apresenta um espelho das IES selecionadas ao fornecer uma visão da diversidade e relevância das três universidades federais de ensino superior no Brasil. Além desse aspecto, cada entrada oferece uma janela para compreender a distribuição geográfica e a estrutura administrativa dessas instituições, sua história, contribuições para pesquisa e desenvolvimento, e seu papel na formação de profissionais e na disseminação do conhecimento em diversas áreas do saber (o que estabeleço na apresentação de cada IES). Esse conjunto de informações enriquece a compreensão do panorama educacional do país e destaca o impacto positivo como também a importância significativa dessas IES federais na sociedade brasileira.

Quadro 13 – Caracterização das IES públicas selecionadas

Região Geográfica Brasileira/Estado	Universidade	N.º Campi	Ano de fundação	Nome do Programa de PU
Nordeste/Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	4	1961	Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford)
Nordeste/Bahia	Universidade Federal da Bahia/IMS/CAT	3	1946 Ufba 2005 (IMS)	Programa de Formação Pedagógica para Docente do IMS (PFPed)
Sul/Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	4	1960	Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal

Fonte: Elaboração própria.

No contexto desta análise, as instituições são de natureza federal, e seus programas institucionais são integrados à política interna das universidades e

detalhados nos portais (*sites*) de cada uma delas. Chama a atenção a nomenclatura de cada programa mencionar a palavra “Formação Continuada/Pedagógica”, o que evidencia semelhanças entre eles, além do foco desses programas na formação continuada e no aprimoramento das competências pedagógicas dos professores universitários.

A seguir, apresento uma breve descrição das universidades incluídas na pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)

A **Universidade Federal de Alagoas (Ufal)**, fundada em 1961, é uma instituição federal de ensino superior com sede no *campus* A.C. Simões, em Maceió, além de dois *campi* no interior do estado: Campus Arapiraca, com unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios; e o Campus do Sertão em Delmiro Gouveia, com unidade em Santana do Ipanema. Atualmente, a Ufal conta com aproximadamente 26 mil alunos distribuídos em 84 cursos de graduação, oferecidos por 23 unidades acadêmicas na capital e nos *campi* do interior (Ufal, 2024).

Na pós-graduação, a Ufal mantém 39 programas *strictu sensu*, 30 mestrados e nove doutorados, com 2.312 alunos matriculados, além de 13 especializações. A modalidade de Educação a Distância envolve cerca de quatro mil graduandos. A universidade emprega 1.698 servidores técnico-administrativos e 1.394 docentes, incluindo 690 doutores. O Hospital Universitário Professor Alberto Antunes, vinculado à Ufal, apoia as unidades acadêmicas, principalmente na área de saúde, contribuindo para o ensino, a pesquisa e a assistência (Ufal, 2024).

A Ufal oferece programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq), Programa de Educação Tutorial (PET), monitoria, estágios e bolsas de estudo/trabalho. Mantém aproximadamente 600 convênios com empresas e instituições públicas e privadas, promovendo parcerias que beneficiam o desenvolvimento regional. A presença da Ufal em Alagoas é um importante vetor de desenvolvimento, enfrentando desafios significativos para cumprir sua missão social em um estado marcado por desigualdades e limitações estruturais (Ufal, 2024).

De acordo com o seu portal institucional, a Ufal (2024) tem por missão produzir, multiplicar e recriar o saber coletivo em todas as áreas do conhecimento de forma comprometida com a ética, a justiça social, o desenvolvimento humano e o

bem comum. Seu objetivo é tornar-se referência nacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, firmando-se como suporte de excelência para as demandas da sociedade.

Voltada ao desenvolvimento do professor universitário, a Ufal oferece o Proford, que foi institucionalizado em 17 de março de 2014, após amplo debate com a comunidade acadêmica acerca da emergência de uma política de formação continuada que contemplasse as necessidades didático-pedagógicas dos/as professores da Ufal (Ufal, 2024). Os dados institucionais revelam que, de 2014 a 2020, a Ufal ofertou 149 ações formativas, com temas diversos, resultando, nesses sete anos, em 4.536 vagas direcionadas aos/às professores/as.

Progressivamente, o Proford está construindo, na universidade, uma cultura de formação de professores/as como prática contínua e permanente. Entretanto, considerando os novos espaços e experiências de aprendizagem que derivam da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) à educação e também da mescla do ensino presencial e *on-line*, ainda há muito a avançar, a desbravar (Ufal, 2024).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR EM SAÚDE/CAMPUS ANÍSIO TEIXEIRA (UFBA/IMS/CAT)

Inicialmente, chamada de Universidade da Bahia, o Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946 criou a instituição que hoje é denominada Universidade Federal da Bahia (UFBA), pessoa jurídica dotada de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. A Ufba é, portanto, uma instituição de ensino superior pública brasileira, considerada a maior e mais influente universidade do Estado da Bahia e uma das mais importantes no país. É mantida pelo Governo Federal do Brasil, vinculada ao Ministério da Educação, e possui regime jurídico de autarquia. Tem sede na cidade do Salvador e dois *campi* localizados em Vitória da Conquista e Camaçari. É orientada pela sua missão, visão e valores (Ufba, 2024).

Como unidade de ensino, o **Instituto Multidisciplinar em Saúde, Campus Anísio Teixeira (IMS/CAT)**, vinculado à **Universidade Federal da Bahia (Ufba)**, localiza-se em Vitória da Conquista, a 509 quilômetros de Salvador, homenageando o escritor e educador Anísio Teixeira. Criado em 18 de julho de 2005 pela Resolução nº 02/2005 do Conselho Universitário da Ufba e regulamentado pela Portaria nº

813/2007 do Ministério da Educação, iniciou suas atividades acadêmicas em 23 de outubro de 2006, oferecendo, inicialmente, os cursos de Enfermagem, Nutrição e Farmácia, com 40 vagas cada um, e contando com 33 docentes e 28 técnicos administrativos (Ufba/IMS/CAT, 2024).

O IMS/CAT foi concebido como parte do projeto de interiorização da Ufba, visando a ampliar o acesso ao ensino superior público e promover a inclusão social na região sudoeste da Bahia. Focado na formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde (SUS), o instituto adota práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, contribuindo para o desenvolvimento tecnológico e a capacitação de quadros profissionais qualificados (Ufba/IMS/CAT, 2024).

Inicialmente sediado no Módulo I da Escola de Formação em Saúde da Família e, posteriormente, no Colégio Politécnico Boock, o IMS/CAT mudou-se para sede própria em setembro de 2009, onde consolidou suas atividades acadêmicas e administrativas. Desde então, tem se destacado na promoção da pesquisa científica, do ensino público de qualidade e de atividades de extensão que fortalecem seus vínculos com a comunidade local (Ufba/IMS/CAT, 2024). O instituto continua comprometido com o desenvolvimento regional, buscando consolidar-se como um polo de excelência científica e cultural, preparado para enfrentar os desafios futuros do ensino superior público e contribuir significativamente para a transformação social e econômica da região.

Para o desenvolvimento dos professores universitários, a Ufba, por meio do IMS/CAT, promove o Programa de Formação Pedagógica (PFPed) do IMS/CAT/Ufba que foi concebido após escuta dos servidores durante a Jornada Pedagógica de 2020, com a participação da Direção, Coordenação Acadêmica e da professora Danúsia Cardoso Lago. O programa visa a oferecer uma formação ampla, reflexiva e contínua aos servidores, por meio de Ciclos de Formação e Sessões Temáticas.

Devido à pandemia de Covid-19, os Ciclos presenciais foram suspensos, adaptando-se as Sessões Temáticas para o formato *on-line*, com o objetivo de promover um espaço de compartilhamento de saberes e experiências sobre trabalho remoto. O programa realizou cinco Sessões Temáticas em 2020 e continua suas atividades até o momento com temas, palestrantes, avaliações e relatórios acessíveis a todos os servidores do IMS e demais interessados (Ufba/IMS/CAT, 2024).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

A Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm) foi a primeira universidade federal criada fora de uma capital brasileira, em 1960, representando um marco significativo na interiorização do ensino universitário público no Brasil. Localizada em Santa Maria, Rio Grande do Sul, a maior parte das suas atividades acadêmicas e administrativas ocorre na Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho. Além disso, a UFSM possui três *campi* fora de sede localizados em Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul (Ufsm, 2024).

A estrutura atual da UFSM inclui doze unidades universitárias, abrangendo áreas, como Artes e Letras, Ciências Naturais e Exatas, Ciências Rurais, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Humanas, Educação, Educação Física e Desportos, Tecnologia, entre outras. Oferece um total de 131 cursos de graduação, distribuídos em tecnologia, licenciatura plena e bacharelado, além de 106 cursos de pós-graduação, incluindo doutorado, mestrado, especialização e pós-doutorado. Na área de educação básica e técnica, a UFSM oferece 24 cursos técnicos pós-médios, cursos técnicos para ensino médio, ensino médio regular e educação infantil (Ufsm, 2024).

A Ufsm possui aproximadamente 30 mil estudantes matriculados, 27 mil na modalidade presencial e 3 mil na modalidade de ensino a distância. Seu corpo de servidores é composto por cerca de 5 mil pessoas, incluindo 2.200 docentes e 2.800 técnico-administrativos em educação (Ufsm, 2024).

A Ufsm tem por missão construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável (Ufsm, 2024). Seu objetivo primordial é consolidar-se como uma instituição de excelência acadêmica, comprometida com a produção de conhecimento científico e tecnológico de relevância nacional e internacional. Além de promover uma educação inovadora e transformadora, a Ufsm visa a contribuir ativamente para o desenvolvimento regional e nacional, por meio da inclusão social, da gestão ambiental responsável e da promoção da inovação e da transferência de tecnologia. Modernizar continuamente sua estrutura organizacional e administrativa é fundamental para assegurar eficiência e qualidade em todas as suas atividades, cumprindo, assim, seu papel estratégico na formação de

profissionais capacitados e na promoção do desenvolvimento socioeconômico sustentável (Ufsm, 2024).

Buscando aprimorar o processo de desenvolvimento docente, a Ufsm oferece o Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal dessa instituição. O programa contempla o início da docência na UFSM, o desenvolvimento da carreira docente e a preparação dos(as) professores(as) para cargos de gestão acadêmica. A formação continuada consiste na busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético, estético e político do(a) docente, por meio da reflexão, da avaliação e do estudo constantes sobre a prática educacional (Ufsm, 2024).

Segundo a Ufsm (2024), as ações vinculadas à Política de Formação Continuada deverão ser desenvolvidas de forma a valorizar as experiências pessoais e profissionais dos(as) docentes nas diferentes áreas do conhecimento, integrando-se a elas de forma a construir relações dialógicas que repercutam de forma significativa no cotidiano do trabalho docente e que contribuam para o desenvolvimento profissional.

Procedimentos para Análise e Interpretação Crítica

Esta análise investigativa visa a aprofundar a compreensão dos mecanismos pelos quais os Programas de Pedagogia Universitária se implementam e se institucionalizam, oferecendo compreensões valiosas sobre a Pedagogia que os sustentam, o que se alinha com o objetivo principal desta pesquisa. Para tanto, será utilizada a **técnica** de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977), que se mostra eficaz na interpretação qualitativa dos dados coletados, permitindo a identificação de categorias e padrões significativos. “Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características de um determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (Bardin, 1977, p. 21), ou seja,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977, p. 31).

Compreendo, com a autora, que a AC é uma metodologia que abrange diversas técnicas para examinar e interpretar comunicações. Não é uma única ferramenta fixa e específica, mas sim um conjunto variado de métodos que podem ser adaptados conforme a necessidade. Nesse contexto, embora possa considerar a AC como uma única técnica geral, ela se manifesta de várias maneiras e é flexível o suficiente para ser aplicada a um vasto campo de comunicações. Isso significa que, dependendo do tipo de comunicação ou dos objetivos do estudo, a AC pode ser ajustada e moldada para melhor atender às necessidades da pesquisa.

Bardin (1977) destaca essa versatilidade e a ampla aplicabilidade da AC, tornando-a uma ferramenta valiosa para diversas áreas de estudo e, neste, em particular, essa flexibilidade permite uma análise detalhada e contextualizada dos Programas de Pedagogia Universitária. A capacidade de adaptar a AC às especificidades dos dados coletados garante uma compreensão mais rica e profunda dos fenômenos estudados, possibilitando a identificação de padrões e significados que podem não ser imediatamente aparentes. Dessa forma, a AC se revela indispensável para investigar e interpretar as complexidades inerentes às práticas pedagógicas e suas dinâmicas institucionais.

Nessa direção, à medida que a análise se aprofunda, a compreensão do fenômeno estudado se amplia significativamente. Esse aprofundamento permite uma visão mais holística e contextualizada, revelando tanto os desafios quanto as potencialidades dos Programas de Pedagogia Universitária.

Para Bardin (1977, p. 80), na AC, busca-se identificar uma variedade de significados entre "[...] a teoria e a técnica, hipóteses, interpretações e métodos de análise". O primeiro passo, após definir o objetivo da pesquisa e familiarizar-se com todo o material a ser analisado, é estabelecer as **unidades de análise** que são divididas em **unidades de registro** (palavras, temas, objetos ou referentes, personagens, acontecimentos e documentos) e **unidades de contexto**. Nesta pesquisa, considero a unidade de contexto como elemento importante, pois serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (Bardin, 1977).

A determinação das dimensões da unidade de contexto, segundo Bardin (1977), é presidida por dois critérios: **o custo e a pertinência**. Isso significa que, ao

definir o tamanho e os limites das unidades de contexto durante a análise de conteúdo, esses dois fatores principais devem ser considerados.

O **custo** refere-se ao esforço e aos recursos necessários para analisar cada unidade de contexto. Isso inclui o tempo, a mão de obra e outras despesas envolvidas no processo de codificação e interpretação das unidades de contexto. Quanto maior a unidade de contexto, mais trabalho e recursos serão necessários para analisá-la. A **pertinência** diz respeito à relevância e à utilidade das unidades de contexto para a pesquisa. As unidades de contexto devem ser suficientemente grandes para capturar o significado necessário das unidades de registro, mas não tão grandes que incluam informações irrelevantes ou que desviem o foco da análise. A pertinência garante que as unidades de contexto selecionadas realmente contribuam para a compreensão do fenômeno estudado. Portanto, ao determinar as dimensões das unidades de contexto, é importante equilibrar esses dois critérios para garantir uma análise eficiente.

A aplicação da técnica de Bardin (1977) envolve três etapas fundamentais: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

De acordo com Bardin (1977), a **pré-análise** é a fase de organização da análise de conteúdo, em que se sistematizam as ideias iniciais para desenvolver um plano preciso de operações. Mesmo flexível, o programa estabelecido deve ser claro. Esta fase inclui três tarefas principais: a) escolher os documentos a serem analisados; b) formular hipóteses e objetivos; e c) elaborar indicadores para a interpretação final. Esses elementos estão interligados, pois a escolha dos documentos influencia os objetivos e vice-versa, e os indicadores dependem das hipóteses ou os ajudam a formar. Embora voltada à organização, a pré-análise envolve atividades abertas, em contraste com a exploração sistemática dos documentos.

A pré-análise abrange também cinco procedimentos: a) a leitura “flutuante”; b) a escolha dos documentos (que serão submetidos aos procedimentos analíticos obedecendo às regras – da exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência); c) a formulação das hipóteses e dos objetivos; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e) a preparação do material (Bardin, 1977). Portanto, durante a fase de pré-análise desta pesquisa, realizei a organização e preparação dos dados, ao começar pela leitura flutuante, que me permitiu um

primeiro contato com o material e a definição do *corpus* a ser analisado. Esta etapa foi fundamental para garantir que o material fosse relevante e representativo dos Programas de Pedagogia Universitária consultados e os selecionados.

A seguir, na fase de **exploração do material**, os dados serão codificados, permitindo a identificação de unidades de registro e a construção de categorias de análise, que são essenciais para uma interpretação sólida e fundamentada, ou seja,

Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 1977, p. 101).

Nesta etapa do trabalho, retomei a parte inicial desta tese tomando o problema de pesquisa e o objetivo principal como direção, alinhando-os no processo de leitura aprofundada com os documentos (PPUs selecionados). Assim, é possível estabelecer a categoria **“Pedagogia na universidade”**, operando de base para a articulação de três dimensões (temas) que incorporam aspectos essenciais da análise. Essas dimensões incluem: **a institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária, a implementação das práticas pedagógicas e a avaliação dos resultados obtidos (Quadro 14).**

Quadro 14 – Unidade de contexto: categoria e dimensões

CATEGORIA	DIMENSÕES (Temas)
Pedagogia na universidade	• Institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária • Implementação das práticas pedagógicas • Avaliação dos resultados obtidos

Fonte: Elaboração própria por meio da AC (Bardin, 1977).

Esse quadro demonstra como o segmento maior da mensagem (categoria) fornece um enquadramento essencial para interpretar as unidades de registro (dimensões) com precisão. Por meio dessa abordagem, é possível captar as nuances e significados mais profundos dos dados, assegurando uma análise mais completa e detalhada. Destaco que isso enriquece a compreensão das interações e

dinâmicas presentes nos Programas de Pedagogia Universitária e permite identificar padrões, tendências e contradições da Pedagogia que sustentam esses programas e que poderiam passar despercebidos em uma análise menos contextualizada.

Com essa exposição, compreendo que a dimensão **Institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária** refere-se ao modo como esses programas são integrados e sustentados dentro das instituições de ensino superior. Essa dimensão examina os processos e políticas institucionais que garantem a continuidade e a relevância dos programas, incluindo aspectos como financiamento, apoio administrativo, colaboração entre departamentos e outros. A análise dessa dimensão permite compreender as condições que favorecem ou dificultam a institucionalização efetiva dos programas, revelando a importância de uma estrutura de suporte sólida para o sucesso em longo prazo.

A dimensão **Implementação das Práticas Pedagógicas**, por sua vez, foca o planejamento da execução das metodologias e procedimentos pedagógicos dentro dos Programas de Pedagogia Universitária. Aqui, são investigadas as abordagens de ensino adotadas, a formação contínua dos docentes e as inovações pedagógicas introduzidas. Essa dimensão é fundamental para avaliar como as práticas pedagógicas são desenvolvidas e quais são seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. A análise dessa dimensão ajuda a identificar as melhores práticas e os desafios enfrentados na implementação dos planos pedagógicos.

Por último, a dimensão **Avaliação dos Resultados Obtidos** envolve a medição e interpretação dos resultados alcançados pelos Programas de Pedagogia Universitária ou suas intenções ao avaliarem os Programas. Essa análise considera os indicadores de sucesso, como o desempenho acadêmico dos estudantes, a satisfação dos docentes e discentes e a melhoria das práticas pedagógicas ao longo do tempo. A avaliação dos resultados é fundamental para verificar a eficácia dos programas e fornecer *feedback* para ajustes e melhorias contínuas. Essa dimensão ajuda a assegurar que os objetivos dos programas estão sendo atingidos (ou como serão) e oferece compreensões valiosas para futuras melhorias.

No **tratamento dos resultados**, como etapa final, **serão feitas inferências e interpretações** com base na categoria estabelecida, sempre à luz dos referenciais teóricos desta tese. Esta etapa final é onde se busca compreender os significados e as implicações das práticas pedagógicas observadas, fornecendo compreensões sobre qual Pedagogia sustenta a implementação e institucionalização dos

Programas de Pedagogia Universitária. A análise permitirá um entendimento aprofundado das práticas atuais e sua identificação à frente de oportunidades de melhoria e inovação nos programas, ou seja, “[...] os resultados brutos serão tratados de maneira a serem significativos e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). Partindo dessa compreensão, a utilização da técnica de Bardin assegura uma abordagem sistemática e rigorosa, essencial para a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

A seguir, apresento os resultados da análise e discussões acerca dos dados. Os resultados são organizados de acordo com as dimensões previamente estabelecidas: Institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária, Implementação das Práticas Pedagógicas e Avaliação dos Resultados Obtidos. Em cada uma dessas seções, explorarei as principais tendências, padrões e contradições emergentes dos dados, oferecendo uma análise detalhada e contextualizada que será apresentada na síntese dos resultados. Além disso, serão discutidas as implicações dessas descobertas para a prática pedagógica e para a gestão dos Programas de Pedagogia Universitária, destacando tanto os sucessos quanto os desafios identificados.

Resultados e Discussões: análise da Pedagogia na universidade a partir dos Programas de Pedagogia Universitária

Os programas selecionados oferecem aportes valiosos sobre como a Pedagogia Universitária tem sido adotada e institucionalizada em diferentes contextos acadêmicos brasileiros. Cada um desses programas apresenta características únicas, mas destaca o objetivo comum de promover o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Nas últimas décadas, a Pedagogia Universitária vem sendo cada vez mais reconhecida como um campo essencial para a formação contínua de professores universitários. Esse reconhecimento tem sido impulsionado pelo aumento significativo de publicações científicas dedicadas ao tema, pela formalização de grupos de estudos especializados e pela realização frequente de eventos científicos na área da educação envolvendo temas do ensino superior. Esses eventos proporcionam um espaço vital para discutir e analisar o cenário educacional,

promovendo a troca de experiências, o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas e a disseminação de boas práticas entre os profissionais do ensino superior. Na mesma direção, as universidades públicas estão instituindo programas, projetos e ações de Pedagogia Universitária a fim de desenvolver a prática docente e valorizar a profissão.

Há, nessas universidades, uma preocupação com o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, a adaptação às novas demandas educacionais e a promoção de uma cultura de inovação no ensino superior.

Venho constatando que essas preocupações surgem da necessidade de acompanhar as mudanças rápidas no campo educacional e na sociedade em geral. As universidades reconhecem que é essencial atualizar e adaptar suas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades dos estudantes e prepará-los para os desafios contemporâneos do mundo do trabalho. Além disso, promover uma cultura de inovação no ensino superior visa a melhorar a qualidade da educação oferecida e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e discentes, o que condiz com o pensamento de Chauí (2003, p. 5) “[...] a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”.

Nessa direção, tenho aprendido que o campo epistemológico da Pedagogia Universitária concentra-se prioritariamente no estudo e na reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas no ensino superior, incluindo a investigação das metodologias de ensino, a formação docente, a aprendizagem dos estudantes e as políticas educacionais aplicadas ao contexto universitário.

Portanto, ao analisar os Programas de Pedagogia Universitária selecionados, busco compreender as diferentes metodologias adotadas, os desafios enfrentados e a busca por resultados em termos de desenvolvimento docente e qualidade educacional.

A categoria **Pedagogia na universidade** abarca uma série de elementos fundamentais que envolvem o campo dinâmico e multidimensional da Pedagogia Universitária, especialmente por meio dos programas institucionalizados. Observo que esses programas, além de formalizarem a inserção de práticas pedagógicas no contexto universitário também, desempenham um papel fundamental na articulação e desenvolvimento de abordagens educacionais adaptadas aos desafios atuais.

Por meio da criação de estruturas e espaços que fomentam o aprimoramento contínuo da qualidade do ensino superior, esses programas sustentam o crescimento profissional dos docentes, influenciando diretamente a experiência de aprendizagem dos estudantes. Dentro desse contexto, a categoria “Pedagogia na universidade” também se estende à reflexão crítica sobre a teoria e prática educacional no ambiente acadêmico. Os programas institucionalizados buscam implementar métodos de ensino que fomentam um ambiente propício para a pesquisa e a inovação pedagógica. Esse processo fortalece a base epistemológica da Pedagogia Universitária e contribui para a construção de um *corpus* teórico sólido que informa, implanta e sustenta as práticas educacionais adotadas pelas instituições de ensino superior.

Além disso, a categoria Pedagogia na universidade não pode ser dissociada da sua relevância sociocultural e política. Os programas institucionais, ao responderem às demandas internas por melhoria da qualidade do ensino, também refletem e moldam as políticas públicas educacionais, influenciando diretamente a formação profissional dos professores e, conseqüentemente, a acadêmica e profissional dos estudantes da educação. Destaco que esses programas desempenham um papel central na construção de uma sociedade mais informada e preparada para os desafios do século XXI.

É nesse contexto que venho atestando a Pedagogia Universitária como um campo de estudos e pesquisas inserido em um campo maior: o da Pedagogia na universidade, que abrange, além da formação e o desenvolvimento contínuo dos docentes, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e a avaliação contínua dos processos educacionais. Esse campo maior visa a integrar teoria e prática, promovendo uma educação superior que responda às demandas atuais e que fomente um ambiente acadêmico colaborativo e transformador.

Nesse sentido, as três dimensões essenciais dentro da categoria “Pedagogia na universidade”: Institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária, Implementação das Práticas Pedagógicas e Avaliação dos Resultados Obtidos, proporcionam uma estrutura analítica coerente para compreender a complexidade e o impacto dos programas institucionalizados.

Portanto, amplio minha compreensão, destacando que a dimensão de Institucionalização destaca-se por estabelecer bases sólidas para a integração das práticas pedagógicas no *ethos* acadêmico, garantindo sua sustentabilidade e

contínua evolução dentro das instituições de ensino superior: o que legitima o papel da Pedagogia Universitária como campo de estudo e pesquisa que fortalece, influencia a formação docente e aprimora a concepção de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

A Implementação das Práticas Pedagógicas, por sua vez, revela a diversidade de abordagens e metodologias adotadas pelos programas analisados. Essa dimensão permite uma análise detalhada dos caminhos utilizados para engajar os docentes na transformação de suas práticas de ensino, adaptando-as às necessidades específicas dos estudantes e às exigências do contexto educacional contemporâneo. Além disso, a Avaliação dos Resultados Obtidos oferece suporte importante sobre o impacto dessas práticas na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional docente, validando empiricamente os benefícios dos programas de Pedagogia Universitária na promoção da excelência educacional.

Portanto, é fundamental examinar como o campo epistemológico da Pedagogia oferece suporte teórico e metodológico para a institucionalização e implementação desses programas. Isso envolve avaliar a coesão e a consistência das abordagens pedagógicas adotadas, a formação continuada dos docentes e a capacidade dos programas de se adaptarem e inovar em frente às mudanças no cenário educacional.

Esta investigação permitirá validar a eficácia dos Programas de Pedagogia Universitária ao identificar áreas de melhoria e potencial para o desenvolvimento futuro, assegurando que a Pedagogia continue a fornecer uma base sólida e sustentadora para esses programas (a análise crítica da fundamentação pedagógica desses programas permitirá compreender até que ponto a base teórica da Pedagogia está sendo efetivamente aplicada e traduzida em práticas educativas que promovem o desenvolvimento docente e a melhoria da qualidade do ensino).

Partindo dessa compreensão, informo que o **instrumento** de pesquisa utilizado foi a análise documental⁴⁸, com base nos documentos disponíveis nos portais das IES selecionadas. Essa abordagem permitiu um exame detalhado das

⁴⁸ Segundo Bardin (1977), podemos definir a análise documental como uma operação ou um conjunto de operações visando a representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, em um estado ulterior, a sua consulta e referência: enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro).

políticas, diretrizes e práticas pedagógicas formalmente adotadas e publicadas por essas instituições. A análise documental é uma técnica valiosa para entender a implementação e a sustentação dos Programas de Pedagogia Universitária, pois proporciona acesso direto às fontes primárias que evidenciam as práticas institucionais e os contextos específicos em que essas práticas são aplicadas.

Ao utilizar a análise documental, foi possível identificar e avaliar os elementos estruturais e funcionais dos programas: como as suas institucionalizações e diretrizes; os objetivos pedagógicos; o alinhamento com os PDIs, a gestão dos programas e financiamentos (manutenção) verificados nos demais documentos oficiais disponíveis nos portais; os métodos de ensino alocados nos programas juntamente com as estratégias de formação contínua dos docentes; e os mecanismos de avaliação adotados pelas IES. Essa metodologia também permitiu uma análise comparativa entre as instituições selecionadas, evidenciando as variações e similaridades nas abordagens pedagógicas e na institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária. Dessa forma, a análise documental forneceu uma base sólida e objetiva para a investigação, possibilitando uma compreensão aprofundada e contextualizada do campo da Pedagogia Universitária.

A seguir, analiso as dimensões propostas para esta pesquisa.

Dimensão: Institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária

Esta dimensão investiga os processos e mecanismos pelos quais os Programas de Pedagogia Universitária são incorporados e estabelecidos dentro das IES. A institucionalização envolve a formalização e integração dessas iniciativas nas estruturas acadêmicas e administrativas das universidades, assegurando sua continuidade e sustentabilidade em longo prazo. Esse aspecto abrange a análise de políticas institucionais, regulamentos internos, recursos alocados e o apoio institucional disponível para a implementação e desenvolvimento dos programas.

Além disso, a investigação, nessa dimensão, considera como os Programas de Pedagogia Universitária são reconhecidos e valorizados dentro do ambiente acadêmico. Isso inclui a análise de documentos oficiais, como Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), diretrizes pedagógicas e relatórios de avaliação, que evidenciam o compromisso das IES com a formação e

aperfeiçoamento contínuo dos docentes. A dimensão da institucionalização também examina a articulação entre os diferentes atores envolvidos, como gestores, professores, estudantes e demais servidores da IES, considerando como essa interação contribui para a consolidação e efetividade dos programas. Em última instância, essa análise busca compreender o impacto da institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária na cultura organizacional das IES e na promoção da excelência acadêmica.

Para os autores Araldi, Faria e Folle (2022), Lopes (2018), Xavier, Toti e Azevedo (2017), Pazinato (2015), Torres (2014), Mantovani (2014), Couto (2013), Novelli (2012), Vasconcelos (2011) e Cóssio (2008), a institucionalização de um Programa de Pedagogia Universitária é necessária por diversas razões, a saber:

a) legitimidade institucional: a aprovação formal de um programa pelo conselho universitário ou órgão competente confere legitimidade e reconhecimento institucional à formação pedagógica dos docentes universitários;

b) integração dos docentes: um programa institucionalizado permite integrar os professores recém-contratados à estrutura acadêmica e administrativa da universidade, facilitando sua ambientação e integração, o que também procede para os professores em exercício onde podem desenvolver seus processos de formação ao longo da vida;

c) melhoria do ensino-aprendizagem: programas institucionalizados visam a propiciar aos docentes oportunidades de aprimoramento e de melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente;

d) desenvolvimento profissional docente: os programas contribuem para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores universitários, acompanhando as transformações na sociedade e na educação superior;

e) valorização da própria Pedagogia Universitária: a institucionalização fortalece a PU como campo de conhecimento relevante para a formação e atuação dos docentes no ensino superior.

f) legitimação da Pedagogia na universidade: a institucionalização de um Programa de Pedagogia Universitária é fundamental para legitimar a Pedagogia como um campo de conhecimento essencial na formação docente. Esse ponto implica considerar a importância da Pedagogia na prática e na docência do ensino superior.

Por essas razões, ao retomar o Quadro 13, constato que os três programas selecionados estão institucionalizados como política de formação para os professores universitários, pois há portarias e resolução que os determinam. Nessa direção, para compreender a institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária, é essencial situar essa análise dentro do arcabouço teórico da Pedagogia na universidade.

Dessa forma, a Pedagogia na universidade busca o estabelecimento de um diálogo profissional entre os saberes pedagógicos e as especificidades do ensino superior, compreendendo-a como um campo de atuação docente que requer competências e habilidades específicas ao propor investigar as práticas de ensino-aprendizagem no contexto universitário, refletindo sobre metodologias, avaliação, currículo e a relação professor-aluno.

Por outro lado, a Pedagogia Universitária, como campo de estudo e pesquisa, emergiu como uma resposta às demandas por uma formação docente contínua e adaptada às especificidades do ensino superior. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo contínuo de transformação e reflexão crítica, princípios que fundamentam a necessidade de programas pedagógicos estruturados dentro das instituições de ensino superior. Freire (1996) argumenta que a formação dos professores deve ir além da transmissão de conhecimento técnico, incorporando uma dimensão crítica e reflexiva que permita aos docentes questionar e reinventar suas práticas pedagógicas, ou seja,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p. 26).

No caso específico dos professores universitários, Pimenta e Anastasiou (2002, 2014), Pimenta e Almeida (2011, 2021) e Almeida (2012) argumentam que a formação desses professores deve considerar a docência como uma atividade profissional complexa⁴⁹, que requer saberes específicos, não se restringindo apenas

⁴⁹ Segundo Pimenta (2012, p. 15) o ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade.

ao domínio de conteúdos. Logo, a institucionalização de Programas de Pedagogia Universitária é fundamental para propiciar aos docentes universitários oportunidades de aprimoramento e de melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente, indo ao encontro da perspectiva freiriana de uma formação docente crítica e transformadora.

Pimenta (1999), contribui significativamente para essa discussão, ao enfatizar a importância da formação contínua dos professores. A autora destaca que o desenvolvimento profissional docente é um processo permanente, que deve ser contextualizado e adaptado às demandas específicas do ambiente educacional em que os educadores atuam. Essa perspectiva reforça a necessidade de Programas de Pedagogia Universitária que ofereçam formação inicial e promovam um contínuo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A institucionalização desses programas, portanto, deve assegurar a existência de estruturas e recursos que permitam essa formação contínua, alinhando-se com as reflexões de Pimenta (1999) sobre a profissionalização docente.

Além disso, ao considerar as instituições de ensino superior como locais legitimados de partilha de conhecimento e como espaços onde se reproduzem e se transformam as práticas culturais e sociais, Almeida (2012) destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade e a complexidade desses contextos. Segundo a autora, as universidades têm o potencial de servir como agentes de mudança social, promovendo a inclusão e a equidade por meio de práticas educacionais inovadoras que atendam às necessidades de uma sociedade em constante evolução.

Nesse sentido, Almeida e Pimenta (2011) argumentam que a institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária pode ser vista como uma estratégia para modificar as estruturas institucionais e o habitus educacional, promovendo uma cultura de inovação pedagógica e reflexão crítica. Na implementação desses programas, as instituições de ensino superior buscam melhorar a qualidade do ensino, como também transformar as práticas e atitudes dos docentes, alinhando-se com a visão das autoras sobre a função social das instituições educacionais, ou seja,

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que

esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento (Almeida; Pimenta, 2011, p. 21).

Dessa forma, a afirmação das autoras sobre a universidade como uma instituição educativa, cujo papel é o "permanente exercício da crítica" por meio da pesquisa, ensino e extensão, está intimamente ligada à questão da institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária. Para as autoras, a universidade deve se pautar na produção de conhecimento a partir da problematização dos saberes historicamente construídos e de suas implicações na sociedade. Essa perspectiva crítica e reflexiva deve permear não apenas a pesquisa e o ensino, mas também as atividades de extensão.

Nesse sentido, a institucionalização dos PPU's pode ser vista como um caminho para incorporar essa dimensão crítica e transformadora na formação dos professores universitários. Ao institucionalizar tais programas, as universidades buscam promover uma cultura de inovação pedagógica e reflexão sobre as práticas docentes, alinhando-se à visão de Almeida e Pimenta (2011) sobre o papel da universidade. Os PPU's institucionalizados devem, portanto, ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, oportunizando aos professores universitários o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e emancipadora em relação ao ensino. Dessa forma, a institucionalização desses programas contribui para que a universidade cumpra sua função de produzir conhecimento de forma problematizadora e transformadora, conforme preconizado pelas autoras referidas.

A afirmação de Almeida e Pimenta (2011) sobre o papel da universidade reforça a importância da institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária, que devem se alinhar a essa perspectiva de formação docente crítica e comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática.

De fato, ao analisar os materiais constituintes (portarias e resolução) dos Programas de Pedagogia Universitária selecionados, identifiquei com exatidão as concepções das autoras supracitadas em suas intenções de trabalhos instituídos. O Quadro 15 apresenta esse panorama.

Quadro 15 – Intenções dos Programas de Pedagogia Universitária Institucionalizados

Programa/Universidade	UNIDADE DE REGISTRO Características intencionais
Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior - Proford/Ufal	Art. 2º - “O <i>PROFORD</i> é uma proposta destinada à formação dos docentes da UFAL, que tem como finalidade a concepção de uma política de formação continuada em docência superior que concorra para o desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e gestão [...]”
Programa de Formação Pedagógica para Docentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde - PFPed - IMS/CAT/UFBA	Introdução, Parágrafo 7: “[...]. A intenção deste Programa é fornecer aos professores do IMS um aperfeiçoamento nas suas práticas docentes, proporcionando aos mesmos incorporar habilidades advindas do conhecimento do conteúdo pedagógico da profissão docente que poderão ser adquiridas, ampliadas e aprimoradas no decorrer das atividades formativas propostas pelo Programa de formação continuada”
Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal/UFSM	Art. 3º: “A Política Institucional de Formação Continuada dos Professores do Magistério Federal da UFSM contempla um processo de caráter formativo e de compromisso coletivo e institucional. Parágrafo único. As ações vinculadas à referida Política deverão ser desenvolvidas de forma a valorizar as trajetórias/experiências pessoais e profissionais dos docentes nas diferentes áreas do conhecimento, integrando-se/somando-se a elas de forma a construir relações dialógicas que repercutam de forma significativa no cotidiano do trabalho docente e que contribuam para o desenvolvimento profissional”

Fonte: Elaboração própria.

Nessa direção, os três programas analisados compartilham a intenção de promover a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, buscando qualificar suas práticas pedagógicas e sua atuação no ensino superior. Enquanto o Proford (Ufal) e o PFPed (IMS/Ufba) têm um foco mais específico na melhoria do ensino e das atividades acadêmicas, a Política Institucional da Ufsm adota uma abordagem mais ampla, valorizando a trajetória e o protagonismo dos próprios professores no processo formativo.

Esses programas se alinham aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) de suas respectivas universidades, refletindo o compromisso institucional com a qualificação docente e a melhoria da educação superior. Ao serem institucionalizados, esses programas ganham legitimidade e reconhecimento, assegurando sua continuidade e sustentabilidade em longo prazo, vindo ao encontro das proposições de Cossio (2008), ao afirmar que os programas de formação mais eficazes para o desenvolvimento profissional dos docentes estão fundamentados na “prática reflexiva” ou na “epistemologia da prática”. Esses programas oferecem formação de maneira contínua e utilizam estratégias diversificadas, abrangendo não

apenas professores, mas também coordenadores de cursos, ampliando sistematicamente o grupo de beneficiados. A permanência e a diversificação das ofertas formativas são elementos-chave para a sua eficácia.

Além disso, a institucionalização desses Programas de Pedagogia Universitária evidencia o esforço das instituições em promover uma cultura organizacional voltada para a inovação pedagógica e a reflexão crítica sobre as práticas docentes. Essa perspectiva vai ao encontro da visão de autores, como Pimenta e Almeida (2011), que defendem uma formação docente que transcenda a mera transmissão de conteúdo, valorizando o desenvolvimento de uma postura reflexiva e transformadora por parte dos professores universitários.

Portanto, a institucionalização desses programas representa um passo importante para consolidar a Pedagogia Universitária como um campo de conhecimento relevante, capaz de contribuir efetivamente para a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento profissional dos docentes, alinhando-se com a perspectiva de que a formação pedagógica dos professores universitários, como política institucional, contribui para a construção da profissionalidade⁵⁰ docente e a configuração da institucionalidade universitária engajada aos princípios da qualidade social (Cóssio, 2008).

Quanto aos objetivos dos programas, verifico em cada documento que eles buscam promover a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, qualificando suas práticas pedagógicas e sua atuação no ensino superior, evidenciados no Quadro 16.

Quadro 16 – Objetivos dos Programas de Pedagogia Universitária selecionados

Programa/Universidade	UNIDADE DE REGISTRO Objetivos
Programa de Formação Continuada em Docência do	Art. 2º [...], tendo como objetivos específicos: I - recepcionar os docentes recém-empossados, proporcionando-lhes formações específicas relacionadas ao contexto da UFAL e ao

⁵⁰ O que caracteriza o ser docente? O que é específico da profissão docente? Tais indagações levam-nos ao conceito de **profissionalidade** docente (Gorzoni; Davis, 2017) que, para Sacristán (1999), é como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. O conceito de **profissionalidade** docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado.

Ensino Superior - Proford/Ufal	exercício da docência superior II - gerar oportunidades de formações aos docentes que visem à reflexão sobre o exercício da docência superior, estabelecendo inter-relação entre ensino, pesquisa, extensão III - disponibilizar aos docentes formações que visem à reflexão sobre a gestão acadêmica e gestão para o desenvolvimento institucional
Programa de Formação Pedagógica para Docentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde - PFPed - IMS/CAT/Ufba	3 - Objetivos do Programa 3.1 Objetivo Geral: Implementar um Programa de Formação Pedagógica Docente com o intuito de proporcionar formação continuada para os docentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde – IMS/CAT/Ufba 3.2 Objetivos Específicos: I - Fomentar formação específica relacionada com o contexto e demandas do IMS/CAT/UFBA aos docentes ingressantes, além de recepcioná-los no novo ambiente de trabalho II - Proporcionar espaços formativos que visem à reflexão sobre o exercício da docência e os aspectos didático-pedagógicos da profissão docente no ensino superior, principalmente no que tange a docência na área da saúde, estabelecendo inter-relação entre teoria e prática no tripé ensino, pesquisa, extensão III - Promover espaços de discussões e consultoria colaborativa pedagógica com os coordenadores dos Núcleos Docentes Estruturantes do IMS sobre os aspectos pedagógicos dos cursos IV - Incentivar a criação de espaços formativos onde os servidores poderão conduzir discussões sobre temas relevantes para o IMS V - Viabilizar aos servidores do IMS formações específicas sobre a gestão acadêmica e gestão administrativa visando ao desenvolvimento da Instituição
Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal/Ufsm	Art. 5º São objetivos da Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da UFSM: I – valorizar o trabalho docente, considerando o ensino, a pesquisa, a extensão, a inovação e a gestão, e promover uma política institucional de estímulo e reconhecimento ao aprimoramento contínuo nas trajetórias docentes para a construção de um espaço formativo de excelência II – evidenciar a formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirada nos diferentes saberes e no compartilhamento de experiências, integrada ao cotidiano da instituição educativa e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) III – fortalecer a reflexão e a conscientização dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, estimulando atitudes e mudanças que repercutam na prática da docência e em aprendizagens significativas IV – estimular processos de inovação e de desenvolvimento curricular e metodológico, incentivando a articulação entre teoria e prática e a melhoria constante das dimensões didático-pedagógicas

	dos cursos e dos resultados do ensino V - promover o compartilhamento de experiências entre docentes, a valorização e a troca de saberes e experiências consolidadas, fomentando a interdependência de metas e a promoção da autoestima e da autonomia docente VI – incentivar a vivência da formação continuada em uma perspectiva multidimensional, para a promoção de um espaço formativo em que as diferentes realidades e os contextos emergentes sejam trabalhados como partes significativas dos processos de ensino-aprendizagem VII – estimular o diálogo constante entre docentes e comunidade, visando à formação em todos os campos de intervenção educativa e à aproximação da prática docente à realidade social VIII – estabelecer um diálogo contínuo entre os diversos setores da instituição, criando uma cultura de colaboração e de redes de formação que articulem as necessidades e propostas de ação entre as diferentes unidades de ensino IX – contribuir para a promoção da saúde física e mental dos professores, a partir de espaços de fala, escuta, respeito e trocas X – estimular a reflexão sobre o papel do docente nas múltiplas dimensões do seu trabalho e a qualificação para a gestão acadêmica; e XI - valorizar a produção de conhecimento, a divulgação de estudos e pesquisas e ações de extensão relacionadas ao desenvolvimento profissional docente nas diferentes áreas do conhecimento Parágrafo único. Para efeitos do inciso IV, considera-se que a melhoria constante das dimensões didático-pedagógicas dos cursos, desde a elaboração dos seus Projetos Pedagógicos de Curso e Planos de Curso (EBTT), envolve, essencialmente, a busca contínua do conhecimento teórico-prático específico da área e da docência, a promoção da flexibilização curricular, a valorização do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação e a apropriação de conhecimentos relacionados às demandas da profissão, à inserção local e regional dos cursos, ao estudo e à implementação de diferentes metodologias e aos contextos emergentes

Fonte: Elaboração própria.

Por meio dos objetivos expostos no Quadro acima, verifico que o Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior da Ufal (Proford), apresenta um objetivo multifacetado que reflete a complexidade e a importância da formação docente no contexto universitário.

O primeiro objetivo do Proford se materializa e recepcionar os docentes recém-empossados e fornecer formações específicas relacionadas com o contexto da universidade e com o exercício da docência superior, o que é fundamental para a

integração desses profissionais na instituição. Essa atenção pelo estabelecimento de uma recepção atenciosa facilita a adaptação de novos docentes ao ambiente acadêmico, capacitando-os com conhecimentos e práticas pedagógicas que são relevantes para a realidade da instituição.

Essa abordagem inicial do programa é fundamental, pois um bom acolhimento pode impactar diretamente a motivação e o desempenho docente, promovendo uma cultura de excelência desde o início da carreira. Esse objetivo se alinha com a perspectiva de Almeida (2012), que aposta na formação pedagógica como ação coletiva que pode produzir novas e revigorantes formas de transformar a prática docente, tendo em vista um produtivo processo de formação de futuros profissionais, considerando os conhecimentos, esquemas de ação e adaptação do professor. Ao receber e capacitar os novos docentes para o contexto da Ufal e para a docência superior, o programa privilegia a construção de saberes e competências essenciais para a atuação profissional.

O segundo objetivo do programa visa a gerar oportunidades de formação para a reflexão sobre o exercício da docência superior (o que é igualmente significativo). A inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão é um dos pilares da educação superior e, ao promover essa reflexão, o programa incentiva os docentes a se tornarem profissionais mais críticos e conscientes do seu papel na formação dos alunos. Essa interconexão é essencial para a construção de uma educação que é favorável ao compartilhamento de conhecimentos no processo de formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de atuar em diversas esferas da sociedade.

Nessa direção, o programa promove um ambiente de aprendizagem contínua, no qual a troca de experiências e a reflexão sobre práticas pedagógicas se tornam fundamentais para o desenvolvimento profissional dos docentes. Pimenta e Ghedin (2002, p. 7) destacam a importância de prática reflexiva na formação docente, ou seja, “[...] avaliar, investigar, aprofundar, analisar e criticar a fecundidade de uma perspectiva teórica para a formação de professores(as) na contemporaneidade brasileira.” De fato, o programa contribui para o desenvolvimento de professores-pesquisadores críticos e engajados com a prática do ensino em sala de aula, por meio da promoção de formações que estimulem a reflexão sobre a docência superior e sua interconexão com o ensino, a pesquisa e a extensão.

O terceiro objetivo do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior da Ufal busca disponibilizar formações, visando à reflexão sobre a

gestão acadêmica e ao desenvolvimento institucional, destacando a importância da gestão no contexto universitário. Pela análise, observo que a formação em gestão acadêmica capacita os docentes a exercer funções administrativas, da mesma forma que os prepara para contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento institucional. Essa perspectiva é fundamental em um cenário no qual as universidades enfrentam desafios complexos, como a necessidade de inovação, a busca pela qualidade no ensino e a adequação às demandas sociais.

Nesse contexto, autores, como Libâneo (2002) e Pimenta (2006), enfatizam que a Pedagogia investiga a realidade educacional para explicitar objetivos e processos de intervenção. Nesse sentido, o programa amplia a compreensão dos docentes sobre sua atuação para além da sala de aula, contribuindo para uma visão sistêmica da universidade, por meio da oferta de formações sobre gestão acadêmica e desenvolvimento institucional.

Portanto, os objetivos do Proford se alinham em caráter teórico e prático com a Pedagogia que valoriza a formação docente contextualizada, a prática reflexiva e uma visão ampla da atuação do professor no contexto organizacional da universidade. Esses objetivos são importantes para o fortalecimento do desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e para impulsionar inovações pedagógicas, aprimorando significativamente a qualidade do ensino superior, ao formar os professores em preparação ao atendimento das complexas demandas do ambiente acadêmico contemporâneo.

A análise dos objetivos do Programa de Formação Pedagógica (PFPed) do Instituto Multidisciplinar em Saúde da Ufba revela um compromisso ímpar com a formação e o desenvolvimento profissional de docentes e servidores.

O primeiro objetivo do programa visa a promover uma formação específica para os docentes ingressantes, destacando a importância de uma recepção cuidadosa e contextualizada da mesma forma que o programa de formação da Ufal realiza. Essa ação é importante, pois a adaptação a um novo ambiente de trabalho pode ser desafiadora, especialmente em IES onde as demandas são complexas.

A formação inicial fornece aos novos docentes as orientações e os dispositivos possíveis para enfrentar os desafios da docência, como também a integração à cultura institucional, promovendo um senso de pertencimento e compromisso com a missão da universidade, coadunando com as perspectivas de

Cunha (2007), Pimenta e Almeida (2011) e Almeida (2012), que enfatizam a importância da formação inicial contextualizada.

De acordo com as autoras, a formação deve considerar as especificidades do ambiente em que o docente atuará, promovendo uma integração eficaz entre teoria e prática. Essa recepção cuidadosa é fundamental para que os novos professores se sintam parte da comunidade acadêmica e possam desenvolver suas competências de forma adequada às demandas do IMS/CAT/Ufba.

O segundo objetivo do programa busca proporcionar espaços formativos para a reflexão sobre a docência e os aspectos didático-pedagógicos, indo ao encontro das perspectivas de Cunha (2009) e Novelli (2012), ao expressarem a necessidade e importância de se estabelecer espaços legitimados de formação para a docência superior nas universidades. No caso do IMS, a abertura de espaço é particularmente relevante no contexto da educação em saúde. A relação existente entre teoria e prática, especialmente no tripé ensino, pesquisa e extensão é fundamental para a formação de profissionais críticos e competentes também.

A educação em saúde não pode ser dissociada da prática real, e a reflexão crítica sobre a docência permite que os professores desenvolvam metodologias que respondam às necessidades dos estudantes e da sociedade. Além disso, essa reflexão contínua contribui para a atualização das práticas pedagógicas, garantindo que os docentes estejam sempre alinhados às inovações e demandas do campo da saúde.

O terceiro objetivo visa a promover a divulgação e consultoria colaborativa pedagógica, aos coordenadores dos Núcleos Docentes Estruturantes. Essa abordagem é bastante eficaz para fortalecer a gestão pedagógica dos cursos. Nessa direção, Libâneo (2002) argumenta que a gestão pedagógica deve ser um processo coletivo, em que a troca de experiências e conhecimentos entre docentes e coordenadores é fundamental para a construção de um currículo que atenda às necessidades dos alunos. Essa abordagem colaborativa fortalece a formação contínua e a melhoria das práticas pedagógicas, contribuindo para a qualidade do ensino no IMS.

O quarto objetivo, busca incentivar a criação de espaços formativos para a discussão sobre temas relevantes para o IMS, refletindo em uma perspectiva inclusiva e participativa na formação docente. Nesses espaços legitimados, a possibilidade de os servidores conduzirem discussões sobre questões pertinentes

ao seu contexto de trabalho, promove um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimula a autonomia dos docentes. Por meio dessa prática, é possível destacar a valorização do conhecimento e a experiência dos servidores no fortalecimento de uma cultura de formação contínua, essencial para a adaptação às mudanças e inovações no campo da saúde.

Esse objetivo está em consonância com o segundo objetivo e integrado às proposições de Novelli (2012), sobre a criação de espaços formativos; às de Almeida (2012, p. 21) que afirma: “[...] cabe às instituições universitárias investir na formação continuada de seus docentes, a fim de reafirmar as possibilidades desta como espaço de crítica, de socialização e de produção de conhecimentos”, também às reflexões sobre formação contínua (profissionalização continuada) propostas por Pimenta e Anastasiou (2002). As autoras referidas destacam que a formação de professores não deve se restringir ao período inicial, mas desenvolver-se em um processo contínuo de aprendizado e atualização.

Por fim, o quinto objetivo é viabilizar formações específicas sobre gestão acadêmica e administrativa. Essas formações são necessárias e importantes para o desenvolvimento institucional. Para Pimenta (2019a), a formação em gestão é fundamental para que os docentes compreendam o funcionamento da instituição e possam contribuir efetivamente para sua melhoria.

Compreendo, com a autora supracitada, que uma gestão eficaz é um componente vital para o sucesso de qualquer instituição situada no mundo do trabalho, especificamente neste caso, a de ensino superior, com o objetivo de capacitar os servidores nesse aspecto, pois é importante garantir a qualidade e a eficiência das operações acadêmicas. A capacitação em gestão acadêmica e administrativa fortalece a atuação dos professores ao promover uma visão sistêmica da educação, em que a gestão é vista como parte integrante do processo educativo.

Ao investir na formação em gestão, o PFPed contribui para a formação de líderes educacionais engajados na construção de uma instituição mais forte e resiliente, capaz de enfrentar os desafios atuais da educação superior. Em conjunto, esses objetivos do programa do IMS/CAT/Ufba evidenciam uma visão integrada e abrangente da formação docente, essencial para a promoção de uma educação superior de qualidade no contexto da saúde.

A última análise dos objetivos, do Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da Ufsm, representa uma

abordagem abrangente e integrada para a formação docente, refletindo uma preocupação com a valorização do trabalho dos professores e a promoção de práticas pedagógicas de excelência.

Ao buscar valorizar o trabalho docente considerando ensino, pesquisa, extensão, inovação e gestão, o primeiro objetivo se alinha com a perspectiva de Nóvoa (1995), que enfatiza a necessidade de consideração à complexidade do papel do professor na contemporaneidade. Mantovani (2014), por sua vez, destaca que a formação e preparação dos professores universitários têm recebido pouca atenção, tanto no Brasil quanto internacionalmente, e que a legislação brasileira, apresenta limitações quanto à formação pedagógica desses docentes, indo ao encontro da afirmação de Vasconcelos (2011), ao dizer que a docência universitária, muitas vezes sem regulamentação específica, desenvolve-se principalmente em cursos de pós-graduação, nas quais a formação em pesquisa é mais forte em detrimento ao ensino.

Assim, ao fomentar uma política institucional que estimule e reconheça o aprimoramento contínuo nas trajetórias docentes, a Pedagogia Universitária contribui para a construção de um ambiente educacional que valorize a formação integral do professor sendo que este caminho é percorrido pelo programa de formação da Ufsm.

O segundo objetivo do programa, evidencia a formação continuada como componente essencial da profissionalização. Esse objetivo está relacionado com os apontamentos de Pimenta e Anastasiou (2002), ao afirmarem que a formação docente deve ser um processo contínuo e integrado ao cotidiano da instituição. A formação continuada, inspirada em diferentes saberes e no compartilhamento de experiências, é fundamental para que os professores atualizem suas práticas e se integrem ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Essa abordagem reforça a ideia de que a formação não se limita ao período inicial, mas deve ser um processo contínuo que acompanha a trajetória profissional do educador, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado.

O terceiro objetivo, que busca fortalecer a reflexão e a conscientização dos professores sobre suas práticas pedagógicas, está em consonância com a proposta de Pimenta e Ghedin (2002) sobre prática reflexiva. Observa-se que, ao estimular atitudes e mudanças que repercutem na prática da docência, o Programa de PU da Ufsm contribui para a formação de professores críticos e conscientes de seu papel

na educação. Essa reflexão é essencial para promover aprendizagens significativas, permitindo que os docentes analisem e ajustem suas metodologias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos e as demandas sociais. Esse objetivo de modo específico se alinha às perspectivas dos outros dois programas (Ufal e IMC/CAT/Ufba).

O quarto objetivo busca estimular processos de inovação e desenvolvimento curricular refletindo na necessidade de articulação entre teoria e prática, conforme defendido por Pimenta (1995, 1999, 2009, 2015, 2019a, c, 2021), Pimenta e Anastasiou (2002, 2014), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta *et al.* (2018) e Pimenta, Pinto e Severo (2020). A inovação pedagógica é fundamental para a melhoria constante das dimensões pedagógico-didáticas dos cursos, permitindo que os professores adaptem suas práticas às novas realidades e demandas do ensino superior. Essa busca por inovação deve ser contínua e integrada, promovendo uma cultura de melhoria e atualização que beneficia tanto os professores quanto os alunos.

Os objetivos cinco ao onze do programa da Ufsm possuem similaridades em suas intenções e descrições. Portanto, cabe uma análise coletiva. Esses objetivos, que incluem a promoção da partilha de experiências, a valorização da saúde física e mental dos professores, o incentivo ao diálogo constante entre docentes e a comunidade e a valorização da produção do conhecimento, refletem uma abordagem holística e colaborativa na formação docente. A troca de saberes e experiências consolidadas, conforme sugerido por Franco (2009), Pimenta e Almeida (2011) e Pimenta (2009, 2019a, b, c, 2021), é fundamental para a construção de uma comunidade acadêmica forte e coesa, em que todos se sentem valorizados e motivados a contribuir para o desenvolvimento institucional. A promoção da saúde e do bem-estar dos docentes é essencial para garantir um ambiente de trabalho saudável e produtivo, que favoreça a qualidade do ensino e a formação de cidadãos críticos e comprometidos.

Assim, os objetivos do Programa de Pedagogia Universitária da UFSM, articulados com os referenciais teóricos aqui discutidos, evidenciam um compromisso com a formação de professores construídos e comprometidos com o seu papel profissional. A valorização do trabalho docente, a formação continuada, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a inovação curricular, o compartilhamento de experiências, a promoção da saúde física e mental dos professores, o diálogo

constante entre docentes e comunidade e a valorização da produção de conhecimento são componentes essenciais dessa formação que se traduzem em um ambiente educacional rico e diversificado, no qual todos os envolvidos podem se sentir valorizados e motivados a contribuir para o desenvolvimento institucional.

Enfim, a análise dos objetivos dos três Programas de Pedagogia Universitária das universidades selecionadas evidencia um compromisso conjunto com a valorização e o desenvolvimento contínuo dos docentes. Cada programa, embora adaptado às especificidades da sua instituição e região geográfica, partilha e compartilha a visão de que a formação docente deve ser um processo integrado e contínuo, abrangendo a prática pedagógica, a investigação e a extensão, promovendo uma educação de qualidade, haja vista haver similaridades entre os objetivos de cada programa. Destaco que a interconexão entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para a formação de professores críticos e reflexivos, capazes de responder às demandas atuais e de contribuir eficazmente para a sociedade.

Os programas ainda destacam a importância da colaboração e do compartilhamento de experiências entre os docentes, criando um ambiente de aprendizagem coletiva que fortalece a comunidade acadêmica, para que não caiam, na visão de Ponce (2010), em comportamentos solitários do professor iniciante e em ação, sem o devido apoio pedagógico e com tendências de copiar práticas de docentes anteriores. Portanto, a ênfase na formação continuada, na reflexão sobre práticas pedagógicas e na inovação curricular demonstra uma preocupação com a adaptação às novas realidades educacionais e sociais. Assim, a implementação desses programas enriquece a formação dos docentes ao contribuir para a construção de uma cultura institucional que valoriza a educação como um processo dinâmico e em constante evolução.

No que tange ao alinhamento com os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), a gestão dos programas e financiamentos (manutenção), os três programas desenvolvidos demonstram uma forte consonância com as diretrizes e objetivos estratégicos estabelecidos por suas respectivas instituições. Cada programa foi estruturado para atender às necessidades específicas de formação docente como também para se integrar às metas mais amplas de desenvolvimento institucional, promovendo a qualidade do ensino superior.

Verifico, além disso, que a gestão eficiente dos programas, dos recursos, incluindo o financiamento adequado, são fundamentais para garantir a sustentabilidade dessas iniciativas formativas, permitindo que os programas se mantenham atualizados e relevantes em frente às demandas atuais do contexto educacional. Essa articulação entre os programas e os PDIs é fundamental para a construção de uma educação superior que priorize a formação contínua. O Quadro 17 mostra a configuração do alinhamento dos programas diante de seus PDIs, gestão administrativa e respectivos sistemas de manutenção.

Quadro 17 – Configuração do alinhamento dos Programas com os PDIs, gestão e sistemas de manutenção

Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior - PROFORD/UFAL		
UNIDADE DE REGISTRO		
PDI	Gestão Administrativa	Financiamento (Manutenção)
Art. 5º. Parágrafo Único - as ações de formação previstas no programa deverão estar em consonância com os PDI/UFAL e com as concepções dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC's O PROFORD atua na oferta de ações formativas para os docentes da UFAL, ingressantes e estáveis, inclusive os que estão em atividades de gestão, coordenadores e diretores acadêmicos (PDI/Ufal/2019-2024 - revisado, p. 176)	Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (Progep) Unidades Acadêmicas, <i>Campi</i> fora da Sede e Unidades de Ensino	Art. 10 - A UFAL será responsável pelo financiamento e execução deste programa
Programa de Formação Pedagógica para Docentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde - PFPed - IMS/CAT/UFBA		
UNIDADE DE REGISTRO		
PDI	Gestão Administrativa	Financiamento (Manutenção)
Objetivo Estratégico I - Ampliar as oportunidades e a qualidade da formação oferecida aos alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Com isso, atender à demanda social por profissionais, mestres e doutores competentes para atuarem, considerando as contínuas transformações do mundo contemporâneo (PDI/Ufba/2018-2022, p. 67)	Designação de equipe executora do PFPed - IMS/CAT – Portaria nº 37/2020 - Coordenação, Vice-Coordenação, Apoio Técnico e Membros Titulares	O Programa de Formação Pedagógica Docente deve se configurar como um programa institucional, mas até o momento não possui verbas específicas para esse fim, pois o planejamento das atividades encontra-se em andamento. Contudo é de conhecimento da Direção e Coordenação Acadêmica que a implementação e condução de uma proposta de formação docente requer alguns gastos com passagens e diárias para possíveis palestrantes ou

		ministrantes dos Ciclos de Formação ou Sessão Temática, bem como alguns materiais de consumo que serão solicitados com antecedência em cada projeto dos Ciclos e Sessões
Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal/UFSM		
UNIDADE DE REGISTRO		
PDI	Gestão Administrativa	Financiamento (Manutenção)
Desafio 2 - Educação Inovadora e Transformadora com Excelência Acadêmica (PDI/Ufsm/2016-2026, p. 268) Art. 7º Da Política Institucional de Formação Continuada originam-se ações que deverão ser desenvolvidas de modo a evidenciar a formação continuada como componente essencial do trabalho docente, integrado ao cotidiano da instituição de ensino e ao seu PPI. Parágrafo único. As ações decorrentes ou vinculadas à Política Institucional de Formação Continuada deverão ser realizadas em consideração: I – ao planejamento estratégico da instituição, consubstanciado no PPI, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Plano de Desenvolvimento das Unidades de Ensino (PDU); II - aos PPCs e planos de curso; III - aos diagnósticos de avaliações externas e internas; IV - às demandas pedagógicas e acadêmicas; V - às políticas educacionais e aos planos de carreira docente; VI - aos contextos emergentes; VII – ao levantamento de necessidades de capacitação	Art. 9º A Política de Formação Continuada Docente integra o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) e deverá ser considerada para o planejamento estratégico das ações voltadas aos docentes. Art. 10. A Pró-Reitoria de Graduação, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, a Pró-Reitoria de Extensão, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e a Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica serão responsáveis pelo estabelecimento da Política de Formação Continuada e sua constante revisão, [...]. Art. 11. As Direções das Unidades de Ensino, os Departamentos de Ensino, os Departamentos Didáticos e os Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Técnicos, com o auxílio das Unidades de Apoio Pedagógico (quando houver), serão responsáveis pelo planejamento de ações, planos, projetos e/ou programas de formação continuada docente [...].	Art. 12. Para a instrumentalização da política de gestão e desenvolvimento previstos nessa Resolução deverá ser observado o orçamento anual da UFSM e a previsão de valores para o fim específico

Fonte: elaboração própria.

Pelo quadro apresentado, é possível observar que a articulação entre o **Programa de Pedagogia Universitária da UFAL e o seu PDI** é fundamental para

garantir a eficácia e a relevância das ações de formação docente. As diretrizes do PDI estabelecem que as ações de formação do programa devem estar alinhadas com as concepções dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Essa integração é fundamental para garantir que a formação dos docentes atenda de forma clara às necessidades institucionais gerais e se alinhe às demandas específicas de cada curso.

Segundo Almeida e Pimenta (2011), a formação docente deve estar intrinsecamente relacionada com o contexto institucional e as demandas sociais. Isso reforça a necessidade de que as ações formativas do programa estejam em consonância com os PPCs da Ufal, garantindo que os docentes estejam preparados para enfrentar os desafios específicos de suas áreas de atuação e contribuam para a melhoria contínua de suas ações.

A gestão administrativa do programa, sob a responsabilidade da Prograd e da Progep, é essencial para garantir uma implementação sólida. Essas unidades acadêmicas devem trabalhar em conjunto com as unidades de ensino e *campi* fora da sede para garantir que as ações de formações sejam adequadas e sustentáveis. Além disso, a Ufal assume a responsabilidade pelo financiamento e pela execução do programa, o que implica um compromisso institucional com a manutenção financeira e a continuidade das ações afirmativas. Essa estrutura de gestão e financiamento é vital para garantir que o programa exista, evolua e se adapte às necessidades emergentes da comunidade acadêmica, promovendo um ambiente de aprendizado que estimule a inovação e a colaboração entre os docentes, contribuindo, assim, para a construção de uma cultura educacional mais dinâmica, integrada e colaborativa.

A efetividade da gestão deve ser orientada por princípios de colaboração e transparência, conforme defendido por Veira e Nobre (2024). Dessa forma, é fundamental para uma implementação bem-sucedida do programa. A alocação de recursos deve ser essencial não apenas para a manutenção das atividades, mas também para promover a inovação e a adaptação às novas demandas educacionais. Assim, é necessário um planejamento criterioso e a participação ativa de todos os envolvidos para garantir que o programa seja relevante e eficaz. Observo que o investimento em formação contínua, desenvolvimento profissional e infraestrutura tecnológica são apenas alguns dos aspectos que devem ser considerados para garantir que o programa possa responder às transformações do cenário educacional,

atendendo às expectativas da comunidade acadêmica e contribuindo para a construção de um ambiente educacional inovador.

Ao analisar o alinhamento do **Programa do IMS/CAT/Ufba com os demais elementos (PDI, Gestão Administrativa e Sistema de Manutenção)**, verifico que os objetivos do programa estão intimamente ligados ao Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, particularmente ao Objetivo Estratégico I do PDI. Esse objetivo visa a ampliar as oportunidades e a qualidade da formação oferecida aos alunos de graduação e pós-graduação, atendendo às demandas sociais por profissionais competentes.

Tal meta está em perfeita consonância com a proposta do Programa de Formação Permanente dos Docentes, que se dedica à promoção da formação continuada dos seus professores. Ao garantir a formação contínua e capacitada dos docentes, o PFPed contribui para a melhoria da prática pedagógica buscando o fortalecimento do compromisso institucional da UFBA com a excelência acadêmica e respondendo efetivamente às necessidades sociais. Portanto, a sinergia entre o PDI e o PFPed configura-se como um elo importante para o desenvolvimento integral da educação superior.

Segundo Franco (2008b, p. 120), a formação de professores deve estar intrinsecamente relacionada com as necessidades institucionais e sociais, pois “[...] a grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que os formar como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político”. Nessa direção, o alinhamento das ações do programa com o PDI demonstra uma preocupação em formar docentes capazes de responder às transformações do mundo contemporâneo, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A gestão administrativa do PFPed, sob a responsabilidade de uma equipe executora designada pela Portaria n.º 37/2020, também merece destaque. Veira e Nobre (2024) enfatizam a importância da gestão democrática e participativa nas instituições educacionais. Nesse aspecto, ao designar uma equipe composta de forma progressiva agregando a coordenação, a vice coordenação, o apoio técnico e os membros titulares, verifico que o IMS/CAT demonstra um compromisso com a gestão colaborativa e a valorização dos diferentes atores envolvidos no processo de formação docente.

Embora o PFPed ainda não possua verbas específicas para sua manutenção, é fundamental que a instituição garanta o financiamento adequado para a implementação e a sua condução. Pimenta (2009) ressalta a necessidade de investimento na formação continuada dos professores, pois é um processo essencial para a profissionalização docente. Gastos com passagens, diárias para palestrantes, materiais de consumo e outras despesas relacionadas com as atividades formativas devem ser previstos no orçamento institucional, demonstrando o compromisso da UFBA com a valorização e o desenvolvimento profissional de seus docentes.

Portanto, a articulação entre o PFPed e os demais elementos analisados (PDI da UFBA, a gestão e a manutenção) evidencia a importância de um programa de formação docente que esteja alinhado às necessidades institucionais e sociais, com uma gestão democrática e participativa, e com o financiamento devido para garantir sua efetividade e continuidade.

Por fim, a análise do Programa de Formação Docente da UFSM revela um alinhamento claro entre os objetivos do Programa e o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade.

O Desafio 2 do PDI busca promover uma "Educação Inovadora e Transformadora com Excelência Acadêmica", o que está diretamente em consonância com a proposta do Programa de Pedagogia Universitária da instituição, de valorizar o trabalho docente e fomentar o aprimoramento contínuo nas trajetórias profissionais dos professores. Essa sinergia surge para reforçar o compromisso da UFSM com a excelência educacional destacando a importância do desenvolvimento permanente dos docentes como pilar fundamental para uma educação superior sólida. A articulação entre o PDI e o programa garante que os professores estejam continuamente em processos formativos para enfrentar os desafios emergentes do ensino superior, promovendo uma cultura de inovação pedagógica e excelência acadêmica que beneficia toda a comunidade universitária.

A formação continuada é um aspecto central da política institucional, conforme destacado no art. 7º do programa da UFSM. Essa abordagem é respaldada por Gatti (2010), que enfatiza a necessidade de uma formação docente que esteja integrada ao cotidiano da instituição e que atenda às demandas pedagógicas e acadêmicas emergentes.

O programa da Ufsm, ao alinhar suas ações com o PDI e os PPCs, demonstra um compromisso em formar docentes que sejam capazes de responder

às transformações do mundo atual, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A gestão administrativa do programa, que envolve a Prograd, a Progep e outras unidades, deve ser orientada por princípios de colaboração e transparência. Segundo Almeida e Pimenta (2011), a gestão participativa é vital para a efetividade das ações formativas, pois permite que diferentes setores da universidade colaborem na construção de um ambiente educacional mais integrado e dinâmico. Essa colaboração é essencial para garantir que as ações de formação docente sejam planejadas e inovadoras de forma eficaz, atendendo às necessidades específicas de cada unidade de ensino.

Esclareço que, embora o programa ainda não possua especificações para sua manutenção, a previsão orçamentária é fundamental para a sua sustentabilidade. A alocação de recursos deve ser fundamental para a manutenção das atividades e para promover a inovação e a adaptação às novas demandas educacionais.

Nessa direção, o alinhamento entre o Programa de Formação Docente da UFSM e o Plano de Desenvolvimento Institucional, evidencia um compromisso permanente com a excelência acadêmica e a inovação pedagógica. A sinergia entre o programa e os objetivos do PDI reforça a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos docentes (elementos essenciais para enfrentar os desafios atuais do ensino superior).

A gestão participativa, fundamentada nos princípios de colaboração e transparência, garante que as ações formativas sejam efetivas e adaptadas às necessidades das diversas unidades de ensino. Além disso, uma previsão orçamentária precisa é necessária para a sustentabilidade e a evolução contínua do programa, garantindo que ele possa responder às demandas emergentes e contribuir significativamente para a qualidade do ensino e da aprendizagem na UFSM. Esse conjunto de ações reafirma o compromisso institucional com a construção de um ambiente educacional dinâmico, inovador e de alta qualidade, beneficiando toda a comunidade acadêmica.

Sendo assim, a análise da **Dimensão “Institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária”** revelou um panorama detalhado dos processos e mecanismos pelos quais esses programas são incorporados e desenvolvidos dentro das IES. A investigação focou os Programas de Pedagogia Universitária

Institucionalizados da Ufal, do IMS/CAT/Ufba e da Ufsm. Foi possível identificar as preocupações fundamentais desses programas, que visam à formação continuada dos docentes, à valorização do trabalho docente e à promoção de uma educação superior de qualidade.

Ao examinar os objetivos dos Programas de Pedagogia Universitária dessas instituições, recomendo uma ênfase consistente na promoção da formação continuada dos professores, essencial para a melhoria das práticas pedagógicas. Cada documento analisado evidencia um compromisso com o desenvolvimento profissional dos docentes, refletindo uma preocupação com a qualificação constante e a adaptação às novas demandas educacionais. Esses objetivos buscam aprimorar as competências dos professores, ao elevar o nível de ensino e aprendizagem dentro das instituições, contribuindo para um ambiente acadêmico mais consistente e eficaz.

A relação entre os Programas de Pedagogia Universitária e os Planos de Desenvolvimento Institucionais das respectivas instituições foi outro aspecto fundamental aplicado. Verifiquei que os três programas estão em forte consonância com as diretrizes e objetivos estratégicos definidos pelos PDIs, evidenciando um alinhamento que fortalece a sua institucionalização. Esse alinhamento é fundamental para garantir a continuidade e a relevância dos programas, assegurando que eles sejam integrados aos objetivos mais amplos das universidades e respondam eficazmente às necessidades e expectativas da comunidade acadêmica.

Por fim, a gestão dos Programas de Pedagogia Universitária e a questão do financiamento foram abordadas, destacando a importância de uma administração eficiente e de uma alocação de recursos consistente e permanente. A gestão participativa, baseada em princípios de colaboração e transparência, como sugerido por Almeida e Pimenta (2011) e Veira e Nobre (2024), mostra-se essencial para a implementação eficaz dos programas. Além disso, uma previsão orçamentária adequada é fundamental para a sustentabilidade dos programas, pois permite a manutenção das atividades formativas, a promoção da inovação e a adaptação às novas demandas educacionais. Esses elementos, em conjunto, garantem que os Programas de Pedagogia Universitária possam evoluir continuamente, contribuindo para a construção de um ambiente educacional de alta qualidade e relevância.

Dimensão: Implementação das Práticas Pedagógicas

A segunda dimensão a ser discutida na análise dos dados dos três Programas de Pedagogia Universitária selecionados é a Implementação das Práticas Pedagógicas. Esta dimensão foca os métodos utilizados para efetivar as práticas pedagógicas previstas nos programas de PU.

Esta análise será realizada também com base nos documentos oficiais disponíveis nos portais das universidades, fornecendo uma visão detalhada de como essas práticas são pensadas para serem incorporadas no cotidiano acadêmico. Este exame permitirá compreender a operacionalização das diretrizes pedagógicas e a concretização dos objetivos formativos propostos pelos programas.

Ao investigar a Implementação das Práticas Pedagógicas, é fundamental considerar o contexto e as especificidades de cada instituição. A Ufal, o IMS/CAT/Ufba e a Ufsm possuem características específicas em termos de infraestrutura, corpo docente e perfil dos estudantes.

Esses fatores influenciam diretamente o modo como as práticas pedagógicas são inovadoras e adaptadas para atender às necessidades educacionais de cada comunidade acadêmica. A análise dos documentos oficiais dessas universidades poderá fornecer compreensões sobre as adaptações e inovações pedagógicas que estão sendo empregadas para melhorar a qualidade do ensino por meio da formação do seu corpo docente.

Além disso, a Implementação das Práticas Pedagógicas será analisada em termos de sua eficácia e impacto no desenvolvimento profissional dos docentes e na Pedagogia que sustenta esses processos, no caso a crítica. Serão examinados aspectos, como os métodos de ensino alocados nos programas, juntamente com as estratégias de formação contínua dos docentes (envolvendo a docência no ensino superior, a gestão acadêmica e a gestão administrativa), os ciclos de formação, as trajetórias do trabalho docente e a promoção de um ambiente colaborativo e inclusivo.

A perspectiva da emancipação intelectual (Rancière, 2002) enfoca o aprendizado ativo, em que os docentes são incentivados a construir seu conhecimento próprio da interação e reflexão sobre suas práticas. Esta análise permitirá identificar boas práticas, desafios enfrentados e áreas de melhoria, contribuindo para um entendimento mais profundo de como os Programas de PU

podem ser aprimorados para alcançar seus objetivos de formação e desenvolvimento pedagógico. O Quadro 18 favorece melhor compreensão para essa análise.

Quadro 18 – Elementos e estratégias para a implementação das práticas pedagógicas nos Programas de Pedagogia Universitária selecionados

Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior - Proford/UFAL	
UNIDADE DE REGISTRO	
Elementos/Estratégias/Práticas Pedagógicas	
Art. 3º - O <i>PROFORD</i> será desenvolvido em consonância com os seguintes princípios: I - a articulação entre teoria e prática; II - a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; III - a flexibilização curricular; IV - a interdisciplinaridade; V - o desenvolvimento permanente do profissional docente; VI - a oferta de cursos ou afins que contemplem a formação continuada específica e geral; Art. 4º - Considerando os objetivos e as especificidades do programa, o <i>PROFORD</i> contempla duas linhas de formação: I - Formação Continuada em Docência do Ensino Superior; II - Formação Continuada em Gestão Acadêmica e Gestão Administrativa. § 1º - A formação continuada é dirigida aos docentes em estágio probatório e estáveis. § 2º - A linha de formação em gestão acadêmica/administrativa é obrigatória aos docentes que exercem cargos de gestão. Art. 5º - As ações de formação continuada no âmbito do <i>PROFORD</i> são compreendidas como cursos, mini-cursos, seminários, simpósios, congressos, encontros, palestras, <i>workshops</i>, oficinas, fóruns, mesas-redondas, ambiências temáticas.	
Programa de Formação Pedagógica para Docentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde - PFPed - IMS/CAT/UFBA	
UNIDADE DE REGISTRO	
Elementos/Estratégias/Práticas Pedagógicas	
O Programa de Formação Pedagógica Docente será desenvolvido na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, pois utilizará uma metodologia com foco na participação direta dos envolvidos. Em se tratando de um programa de formação, os docentes participantes serão pesquisadores de sua própria ação/reflexão na busca de resolução de demandas inerentes ao conhecimento pedagógico da profissão docente; de modo colaborativo e participativo. Com base nas etapas do modelo da pesquisa-ação, essa proposta está pautada nos seguintes eixos: 1 - Identificação da situação-problema – Levantamento das demandas e da necessidade de um programa de formação continuada para o corpo docente do IMS/CAT/UFBA. 2 - Escuta diagnóstica dos docentes do IMS para levantamento dos temas para os Ciclos de Formação, bem como das expectativas e opiniões sobre o planejamento e execução do Programa de Formação Pedagógica Docente. 3 – Elaboração e implementação do Programa de Formação Pedagógica Docente com base nas demandas apresentadas. 4 – Reflexão/Ação dos participantes sobre a formação e as mudanças ocorridas na prática docente. 5 – [...]. O Programa de Formação Pedagógica Docente se desenvolverá por meio de Ciclos de Formação didático-pedagógica e concomitante aos Ciclos acontecerão as Sessões Temáticas denominadas “Compartilhando conhecimento na área da docência em Saúde”, que serão realizadas por meio de	

rodas de conversas, palestras, encontros, etc. Essas Sessões serão organizadas pela equipe do Programa de Formação Docente e conduzidas por servidores – docentes ou técnicos - do IMS ou por outros pesquisadores de outras Universidades ou da Comunidade.

A prática didático-pedagógica permeará todos os Ciclos Formativos, os docentes/participantes do Programa serão estimulados a refletirem e atuarem nas duas dimensões: teórico e prática. Os aspectos pedagógicos da profissão docente serão analisados, discutidos e colocados em prática no dia a dia das atividades do planejamento do ensino e da aprendizagem, da pesquisa e da extensão com reflexo na sala de aula. Toda a formação terá como elemento disparador as demandas da profissão docente e a sala de aula como objeto de estudo. Esse tipo de formação continuada é o tipo de formação que articula e dar suporte às estratégias pedagógicas inovadoras, com base em metodologias ativas.

**Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores
do Magistério Federal/UFSM**

UNIDADE DE REGISTRO

Elementos/Estratégias/Práticas Pedagógicas

Art. 8º [...], as ações decorrentes da Política Institucional de Formação Continuada deverão ser projetadas de forma a contemplar as trajetórias do trabalho docente, observada a seguinte organização:

I – Grupo I: conjunto de ações voltadas ao reconhecimento e à ambientação à cultura institucional e à esfera pública, como o estudo das diretrizes das políticas institucionais de ensino, pesquisa, extensão e inovação, das políticas afirmativas e de acessibilidade, da legislação funcional e acadêmica geral, dos processos e documentos institucionais e das sistemáticas de elaboração de projetos, entre outras ações que acolham, orientem e preparem o docente ingressante para o exercício da função pública e para os primeiros anos do exercício da docência na UFSM;

II – Grupo II: conjunto de ações que atendem a demandas específicas de áreas do conhecimento e contextos emergentes, como questões que envolvem recursos didáticos, inclusão e/ou acessibilidade, reflexões fundamentadas na relação teoria-prática no âmbito de determinado curso ou área, organização de eventos e de publicações científicas, entre outras ações pertinentes ao desenvolvimento profissional e institucional inerente a grupos de docentes, cursos, departamentos ou unidades de ensino; e,

III – Grupo III: conjunto de ações que envolvem a legislação educacional, as sistemáticas de avaliação interna e externa, o planejamento acadêmico, as ferramentas acadêmicas, entre outras ações pertinentes aos processos de gestão relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à articulação de esforços necessária para a proposição de políticas e ações estratégicas que atendam às demandas e metas institucionais.

Fonte: Elaboração própria.

As evidências das práticas pedagógicas dispostas no quadro acima apresentam a diversidade de estratégias e métodos adotados pelos Programas de Pedagogia Universitária das instituições selecionadas. Esse quadro ilustra como cada programa tem projetado suas práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, destacando elementos como a formação contínua, a gestão acadêmica e administrativa e a criação de um ambiente colaborativo e inclusivo. A análise desses elementos permite identificar a intenção dos programas em estabelecer um formato de ações que atendam às necessidades

dos professores em conjunto com as IES, pois “[...]socializar e tornar públicas as práticas induzem os docentes a perceber que a prática não é apenas uma responsabilidade pessoal de cada docente, mas um trabalho coletivo de pensar o contexto e recriar um modo de atuar sobre ele” (Franco, 2012, p. 24). Ao examinar cada Prática Pedagógica dos Programas selecionados, busco compreender como essas iniciativas promovem a colaboração entre os docentes e as instituições, favorecendo um ambiente de aprendizado que valoriza a troca de experiências e saberes.

Busco revelar as metodologias adotadas e como essas práticas se articulam com as diretrizes institucionais e as demandas do contexto educacional. Assim, é possível identificar os impactos dessas práticas na formação contínua dos professores, contribuindo para a construção de uma cultura de reflexão crítica e inovação pedagógica que beneficia tanto os docentes quanto os estudantes.

Nessa direção, o **Proford da Ufal** representa uma iniciativa institucional significativa para a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes. Ao estabelecer um conjunto de princípios norteadores em seu art. 3º, o programa demonstra uma compreensão abrangente das necessidades formativas dos professores, promovendo práticas pedagógicas que visam ao aprimoramento de competências pedagógicas e ao fortalecimento da reflexão crítica e da inovação na prática docente.

A articulação entre teoria e prática é um dos pilares fundamentais do Proford refletindo a importância de uma formação docente contextualizada e aplicada. Segundo Pimenta (2002, 2015, 2019a, 2021), a *práxis* educativa deve ser compreendida como a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre a ação, permitindo que os docentes desenvolvam uma compreensão crítica de suas práticas pedagógicas. Ao promover essa colaboração, o programa forma os educadores a conectar os conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação inicial com as realidades e desafios enfrentados em sala de aula, contribuindo para a construção de uma *práxis* transformadora.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, outro princípio norteador do programa, é respaldada por autores, como Severino (2007, p. 36), que argumenta que essas três dimensões são constitutivas da atividade docente no ensino superior: “[...] ensino, pesquisa e extensão constituem faces de igual importância de um mesmo projeto de formação ética, epistêmica e política”. A

pesquisa, quando incorporada à prática pedagógica, permite que os educadores desenvolvam uma postura investigativa diante das características educacionais, enquanto a extensão fornece uma conexão direta com a comunidade, ampliando o impacto social da educação. Essa interconexão é fundamental para a formação de docentes que buscam compartilhar conhecimentos de modo que sejam capazes de produzir e difundir saberes, contribuindo para o avanço da ciência e para a transformação da realidade social.

A flexibilização curricular, outro princípio fundamental do Proford, é essencial para que as instituições de ensino superior se adaptem às novas demandas e realidades educacionais. Segundo Frigotto (1995), a flexibilização curricular implica uma reorganização das estruturas curriculares, permitindo maior autonomia e protagonismo dos docentes e discentes na construção do conhecimento. Essa abordagem promove currículos mais integrados e interdisciplinares, incentivando a criatividade e a inovação no ensino. Além disso, ao oferecer opções mais diversificadas de aprendizagem, a flexibilização curricular atende às necessidades e interesses variados dos estudantes, enriquecendo sua experiência educacional.

A interdisciplinaridade, mencionada no art. 3º do Proford, é uma prática pedagógica que permite a integração de diferentes áreas do saber, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Autores, como Fazenda (1979), Gadotti (1999), Luck (2001) e Thiesen (2008), afirmam que a interdisciplinaridade constituiu-se uma atitude de abertura, de diálogo e de troca de saberes, superando a fragmentação disciplinar e promovendo uma compreensão mais holística das tendências, vindo ao encontro das reflexões de Peleias *et al.* (2011, p. 508):

A interdisciplinaridade representa uma nova consciência da realidade, um novo pensar, que resulta em um ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas distintas de conhecimento. Visa à produção de novos conhecimentos e à resolução de problemas, de modo global e abrangente.

Tomado por essa concepção, o programa incorpora a interdisciplinaridade em suas ações formativas capacitando os docentes a desenvolver abordagens que conectam diferentes campos do conhecimento, podendo estimular a curiosidade e a participação ativa dos estudantes.

O desenvolvimento permanente do profissional docente é um aspecto central do programa, refletindo a importância da formação continuada como um componente essencial da sua profissionalização. Para Cunha (2010b), a formação

de professores deve ser concebida como um continuum, acompanhando o educador ao longo de toda sua trajetória profissional. A educação não deve ser vista como um processo que se encerra com a obtenção de um diploma, mas como uma jornada contínua de aprendizagem e crescimento. O Proford, ao oferecer oportunidades de formação continuada, garante que os docentes estejam sempre atualizados em relação às novas metodologias, tecnologias e práticas pedagógicas, refletindo um compromisso institucional com a excelência educacional.

A oferta de cursos e atividades formativas, como minicursos, seminários, simpósios e *workshops*, é um meio eficaz para promover a formação continuada dos docentes. Essas ações formativas permitem que os educadores compartilhem experiências, discutam desafios e explorem novas abordagens pedagógicas. De acordo com Freire (1996), a formação deve ser um espaço de diálogo e reflexão, onde os educadores possam questionar suas práticas e construir coletivamente novos saberes.

Além disso, ao participar dessas atividades, os docentes ampliam sua rede de contatos profissionais, o que facilita a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de projetos colaborativos, fortalecendo a prática educativa e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nas instituições de ensino superior, até mesmo porque o processo formativo é entendido como uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal e aprofundamento teórico (Reis, 2014). Ao promover esses espaços de formação, o Proford contribui para a construção de uma comunidade acadêmica mais coesa e colaborativa, fortalecendo os laços entre os docentes e promovendo uma cultura de aprendizado mútuo.

As duas linhas de formação do Programa – Formação Continuada em Docência do Ensino Superior e Formação Continuada em Gestão Acadêmica e Administrativa – refletem a necessidade de atender tanto às demandas pedagógicas quanto às administrativas, demonstrando uma compreensão holística do trabalho docente no ensino superior. A formação em gestão acadêmica é especialmente relevante para os docentes que ocupam cargos de liderança, pois uma gestão eficaz é fundamental para o sucesso das instituições de ensino.

De acordo com Libâneo (2013), a gestão educacional deve ser entendida como um processo participativo e democrático, envolvendo uma tomada de decisões coletivas e a promoção de uma cultura organizacional externa para a melhoria contínua da qualidade do ensino. Isso implica a criação de um ambiente onde todos

os atores educacionais – gestores, docentes, alunos, técnicos e a comunidade externa – participem ativamente das decisões institucionais.

Dessa forma, a gestão educacional se torna um motor de inovação e transformação, assegurando que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades e expectativas de todos os envolvidos e que a instituição esteja constantemente se adaptando e evoluindo para atender aos desafios educacionais contemporâneos. Nessa direção, o Proford contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais nos docentes, capacitando-os a exercer suas funções de liderança de forma mais eficaz.

A formação continuada dirigida a professores em estágio probatório resulta em uma preocupação em garantir que todos os docentes, independentemente de sua experiência, tenham acesso à oportunidade de desenvolvimento profissional. Isso é fundamental para a construção de uma cultura de aprendizado contínuo dentro da instituição, promovendo a qualidade e a valorização de todos os membros da comunidade acadêmica. Compreendo, com Gatti (2010) e Franco (2012), que a formação docente deve ser concebida como um processo coletivo, envolvendo a participação ativa de todos os atores educacionais e quem pode coletivizar a ação e dar-lhe direção de sentido é a Pedagogia. Nesse contexto, o Proford demonstra uma compreensão da formação como um processo que se constrói ao longo do tempo, respeitando as trajetórias individuais e as necessidades específicas de cada professor, ao incluí-los nos processos formativos em diferentes estágios de sua carreira.

O Proford também considera as especificidades de cada linha de formação, adaptando as ações formativas às necessidades dos docentes. Essa abordagem personalizada é importante para garantir que a formação seja relevante e eficaz, considerando os contextos particulares em que os docentes atuam. Segundo Azzi (2012), o trabalho docente é uma atividade complexa e multifacetada, envolvendo a articulação de diferentes saberes e competências. Nesse contexto, “[...] o trabalho docente é uma *práxis* em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação” (Azzi, 2012, p. 43).

Dessa forma, o programa potencializa o desenvolvimento profissional dos docentes, ao reconhecer e integrar as particularidades das diferentes áreas do conhecimento, como também promove a criação de práticas pedagógicas que são contextualmente significativas e inovadoras, fortalecendo a capacidade das

instituições de ensino de atender às complexas e em constante evolução necessidades educacionais.

A articulação entre os princípios do Proford e as práticas pedagógicas reflete um compromisso institucional com a formação de docentes que são competentes, críticos e reflexivos com o seu papel. Essa abordagem é essencial para formar educadores que possam enfrentar os desafios da educação atual. Para Freire (1996), é fundamental os professores serem vistos como intelectuais transformadores, capazes de questionar as estruturas de poder e promover a justiça social por meio da educação. Ao adotar essa perspectiva crítica em sua formação, os docentes do Proford tornam-se sujeitos de transformação, capazes de promover uma educação emancipatória e libertadora.

Em suma, a análise do Proford à luz da implementação das práticas pedagógicas, evidencia uma abordagem estruturada e inovadora no desenvolvimento profissional dos docentes. A diversidade de métodos e de estratégias adotadas em seu programa demonstra um compromisso com a formação contínua dos seus professores e com o avanço da qualidade educacional. Esta análise ressalta a importância de práticas pedagógicas diversificadas e colaborativas, que buscam aprimorar a qualificação docente ao promover um ambiente acadêmico inclusivo e dinâmico, essencial para a excelência no ensino acadêmico.

Partindo para a análise da implementação das práticas pedagógicas no **Instituto Multidisciplinar em SaúdeS/CAT da Universidade Federal da Bahia, o Programa de Formação Pedagógica Docente (PFPed)** propõe ser um espaço de formação que utiliza a pesquisa-ação colaborativa como metodologia central. Essa abordagem é fundamental para promover a participação ativa dos docentes, para que se tornem pesquisadores de sua própria prática, refletindo sobre suas ações e buscando resolver as demandas inerentes ao conhecimento pedagógico. A pesquisa-ação, conforme defendida por Franco (2005), é um processo cíclico que envolve planejamento, ação, observação e reflexão, permitindo que os participantes analisem criticamente suas práticas e implementem mudanças significativas.

O primeiro eixo da proposta do PFPed é a identificação da situação-problema, que envolve o levantamento das demandas e necessidades do corpo docente do instituto. Essa etapa inicial é fundamental, pois permite que o programa se baseie em dados concretos sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Segundo Franco (2005, 2012), a identificação de problemas é o primeiro passo para a

transformação da prática educativa, pois possibilita que os docentes reconheçam suas necessidades formativas e busquem soluções adequadas. Essa abordagem participativa é essencial para garantir que uma formação atenda às reais demandas dos professores, promovendo um ambiente de aprendizado mais significativo.

A escuta pedagógica dos docentes é o segundo eixo do programa que visa à coletar informações sobre os temas a serem envolvidos nos Ciclos de Formação. Essa escuta ativa é fundamental para que os educadores possam expressar suas expectativas e opiniões sobre o planejamento e a execução do programa. Para Freire (1996), a escuta é um elemento central na prática pedagógica, pois permite que os educadores compreendam as realidades dos alunos e ajustem suas abordagens de ensino. Com essa perspectiva, o PFPed promove um ambiente colaborativo que valoriza a experiência e o conhecimento ao incluir a voz dos docentes no processo formativo.

O terceiro eixo do programa envolve a elaboração e implementação do PFPed com base nas demandas indicadas. Essa etapa é fundamental, pois garante que as ações formativas sejam relevantes e contextualizadas. De acordo com Monteiro (2011), a formação docente deve ser ancorada nas realidades do cotidiano escolar, permitindo que os professores desenvolvam competências que cumpram suas práticas diárias. A implementação do programa, portanto, deve considerar as especificidades do contexto educacional em que os docentes atuam, promovendo uma formação que seja realmente significativa.

A reflexão-ação dos participantes sobre a formação e as mudanças ocorridas na prática docente é o eixo quatro do PFPed. Essa etapa possibilita os docentes avaliarem o impacto das ações formativas em suas práticas pedagógicas. Para Pimenta (2002), uma reflexão sobre a prática é essencial para o desenvolvimento profissional, pois permite que os educadores analisem criticamente suas abordagens e identifiquem áreas de melhoria. O programa, ao incentivar essa reflexão, promove um ciclo contínuo de aprendizagem e aprimoramento das práticas pedagógicas.

A título de informação, o Eixo 5 (suprimido) diz respeito à dimensão da Avaliação (Monitoramento), o que será analisado neste tema (3ª Dimensão) à frente.

Os Ciclos de Formação didático-pedagógica, que permeiam todo o PFPed, são organizados de forma a promover a articulação entre teoria e prática. Essa abordagem é fundamental para que os docentes possam aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas. De acordo com Pimenta (2021), ao

contextualizar a formação docente à realidade concreta da prática, os professores desenvolvem competências relevantes para suas atividades pedagógicas. Essa abordagem permite que os docentes estabeleçam uma conexão mais profunda entre a teoria e a prática, levando em consideração as complexidades e os desafios do ambiente educacional atual. Além disso, esse contexto prático favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, capacitando os professores a adaptar suas práticas pedagógicas de forma eficaz e inovadora.

Como resultado, os educadores se tornam mais preparados para enfrentar as demandas da educação contemporânea, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas instituições em que atuam. Nessa direção, os Ciclos de Formação devem ser estruturados de maneira a integrar teoria e prática, promovendo uma formação que seja holística e centrada nas reais necessidades dos docentes. Essa estruturação deve permitir que os professores vivenciem experiências práticas enquanto aprofundam seu conhecimento teórico, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo.

Ao equilibrar esses dois elementos, os Ciclos de Formação capacitam os docentes a aplicar teorias pedagógicas em situações práticas, facilitando o desenvolvimento de modelos de ensino que sejam efetivos e contextualmente relevantes. Além disso, essa abordagem integrada ajuda os professores a desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica de suas práticas, incentivando a inovação e a reflexão contínua sobre seus processos de ensino.

As Sessões Temáticas denominadas “Compartilhar conhecimento na área da docência em saúde”, são uma parte importante do programa. Essas sessões, que incluem rodas de conversa, palestras e encontros, são organizadas pela equipe do programa e conduzidas por servidores do IMS ou por pesquisadores de outras universidades. Essa troca de experiências e conhecimentos é fundamental para enriquecer a formação dos docentes, como afirmam Almeida e Pimenta (2011) e Pimenta (2015, 2021).

A prática didático-pedagógica é um elemento central nos Ciclos Formativos, estimulando os docentes a refletirem e atuarem nas dimensões teóricas e práticas. Essa abordagem é fundamental para que eles possam analisar e discutir os aspectos pedagógicos de sua profissão conforme Franco (2016, p. 536) afirma: “[...] uma prática pedagógica, em seu sentido de *práxis*, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o

ato educativo.” Nessa direção, o programa contribui para a formação de docentes mais conscientes e críticos em relação às suas práticas.

Os aspectos pedagógicos da profissão docente, conforme participação no PFPed, são analisados, discutidos e apresentados na prática, ou seja, nas atividades diárias de planejamento do ensino e da aprendizagem. Essa conexão entre teoria e prática é essencial para garantir que os docentes possam aplicar os conhecimentos adquiridos em suas realidades, conforme os estudos de Pimenta (2009) e Franco (2012) afirmam.

As demandas da profissão docente e a sala de aula como objeto de estudo são elementos centrais na formação oferecida pelo programa. Essa abordagem permite que os docentes reflitam sobre suas práticas e identifiquem áreas de melhorias. Compreendo, com Freire (1996), que a sala de aula deve ser vista como um espaço de diálogo e reflexão, onde os educadores podem e devem questionar suas abordagens e buscar novas formas de ensino. Ao centrar a formação nas demandas da sala de aula, o programa do IMS promove uma formação que é responsiva e adaptativa, atendendo às necessidades emergentes dos educadores e dos alunos.

O programa enfatiza ainda a importância da interação e da troca de experiências entre docentes, criando um ambiente colaborativo que favorece a inovação e a renovação constante das práticas educacionais. Ademais, ao focar as demandas reais da sala de aula, o programa garante que os professores desenvolvam habilidades práticas e teóricas que são diretamente aplicáveis em seus contextos de ensino.

Portanto, o Programa de Formação Pedagógica Docente do IMS/CAT/Ufba se propõe ser um espaço de formação que utiliza a pesquisa-ação colaborativa como metodologia central. Ao articular teoria e prática, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e valorizando a experiência dos docentes, o PFPed contribui para a construção de uma cultura de inovação pedagógica na universidade.

Essa abordagem metodológica permite aos professores participantes refletir criticamente sobre suas práticas, compartilhar experiências e construir coletivamente novas estratégias de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, o programa valoriza os saberes e trajetórias dos docentes, integrando-os ao processo formativo de maneira lógica e significativa.

Dessa forma, o PFPed se alinha aos pressupostos teóricos de autores, como Pimenta e Almeida (2011), Franco (2012) e Cunha (2010a, b), que defendem uma formação docente pautada na reflexão crítica, na colaboração e no protagonismo dos professores.

A última análise dessa dimensão tem como base o **Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)** que apresenta, em sua estrutura, uma composição organizada por três grupos de ações, conforme previsto no art. 8º da Política Institucional de Formação Continuada. Essa organização reflete uma compreensão abrangente das necessidades formativas dos docentes, alinhando-se às melhores práticas pedagógicas reconhecidas pelos autores aqui discutidos.

O Grupo I de ações, voltado ao reconhecimento e à ambientação à cultura institucional e à esfera pública, é fundamental para acolher, orientar e preparar o docente ingressante para o exercício da função pública e para os primeiros anos de atuação na docência na Ufsm.

O Grupo II de ações, que atende a demandas específicas de áreas de conhecimento e contextos emergentes, é essencial para promover o desenvolvimento profissional e institucional de grupos de docentes, cursos, departamento ou unidades de ensino.

O Grupo III de ações, que envolve a legislação educacional, as sistemáticas de avaliação interna e externa, o planejamento acadêmico e as ferramentas acadêmicas, é fundamental para formar os docentes nos processos de gestão relacionados com o ensino, a pesquisa e a extensão. Com Libâneo (2013), compreendo que a gestão educacional deve ser entendida como um processo participativo e democrático, envolvendo uma tomada de decisões coletivas e a promoção de uma cultura organizacional externa para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Verifico que a organização das ações do programa em três grupos distintos, embora interconectados, reflete uma abordagem sistêmica e integrada da formação docente.

O Grupo I, conforme estabelecido pelo art. 8º da Política Institucional de Formação Continuada da UFSM, desempenha um papel fundamental na integração e ambientação dos novos docentes à cultura institucional e à esfera pública universitária. As ações desse grupo são projetadas para reconhecer e familiarizar os

docentes com a estrutura institucional, incluindo o estudo das diretrizes de políticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Ao proporcionar uma introdução abrangente à legislação funcional e acadêmica, bem como aos processos e documentos institucionais, o Grupo I busca equipar os novos docentes com o conhecimento e as ferramentas necessárias para desempenhar suas funções de maneira eficaz e informada desde os primeiros anos de sua carreira.

Segundo Cunha (2010a, p. 25), “[...] a docência como atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, [...]”. Isso significa que o processo de formação docente não pode ser encarado de maneira simplista ou linear, mas deve ser visto como um percurso contínuo de desenvolvimento e aperfeiçoamento. A formação inicial é apenas o começo; é na prática diária e no enfrentamento dos desafios reais da sala de aula que o docente realmente constrói sua identidade profissional e aprimora suas habilidades.

Portanto, as instituições de ensino precisam oferecer um suporte consistente, por meio de programas de formação continuada, que incentive a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e promova o crescimento pessoal e profissional. Somente assim será possível criar ambientes educacionais que compartilhem conhecimento, inspirem e transformem, alinhando-se às exigências de uma sociedade em constante mudança (Cunha, 2009).

Nesse sentido, o desenvolvimento das competências docentes é uma área central na atuação do Grupo I, especialmente durante os primeiros anos de docência na UFSM. Ao orientar os docentes sobre as sistemáticas de elaboração de projetos e as práticas institucionais, o Grupo I promove a aquisição de habilidades práticas que são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional. Ademais, ao enfatizar a importância de se familiarizar com as políticas institucionais de ensino e pesquisa, o Grupo I capacita os docentes a desenvolver práticas pedagógicas alinhadas com os objetivos institucionais de inovação e excelência acadêmica.

As ações do Grupo I estão intimamente ligadas à implementação das práticas pedagógicas inovadoras nas instituições de ensino superior. Ao estabelecer uma base sólida de conhecimento institucional, os docentes são encorajados a adotar metodologias de ensino que refletem as melhores práticas e a inovar em suas abordagens pedagógicas (Cunha, 2004). A formação oferecida pelo Grupo I inclui o uso de estratégias pedagógicas adaptativas, que respondem às necessidades dos alunos e promovem a inclusão e a diversidade no ambiente educacional. A

integração entre formação e prática pedagógica é crucial para o desenvolvimento de um corpo docente que seja tanto reflexivo quanto proativo na melhoria contínua de suas práticas.

O impacto das ações do Grupo I se estende além da formação individual dos docentes, influenciando positivamente o ambiente educacional como um todo. Ao equipar os professores com o conhecimento necessário para navegar na complexidade da esfera pública universitária, o Grupo I contribui para a construção de uma comunidade acadêmica coesa e colaborativa. Esse ambiente, por sua vez, facilita a implementação de práticas pedagógicas eficazes, que melhoram a qualidade do ensino e promovem o engajamento dos alunos.

Cunha (2010a, b, 2007a, b), afirma que a formação docente deve estar intrinsecamente relacionada com o contexto institucional e as demandas sociais, visando à construção de uma universidade mais democrática e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, o Grupo I desempenha um papel vibrante na promoção de uma cultura de excelência educacional que beneficia toda a comunidade universitária, alinhando-se aos objetivos estratégicos de desenvolvimento institucional.

O Grupo II, conforme delineado na Política Institucional de Formação Continuada da UFSM, concentra-se em ações direcionadas às demandas específicas de diferentes áreas do conhecimento e contextos emergentes. Este grupo é essencial para adaptar a formação docente às necessidades particulares de cada campo acadêmico, contemplando questões, como a utilização de recursos didáticos, a promoção de inclusão e acessibilidade e a integração entre teoria e prática. As ações do Grupo II são projetadas para apoiar o desenvolvimento profissional e institucional, beneficiando grupos de docentes, cursos, departamentos e unidades de ensino ao fornecer soluções personalizadas que atendam às suas necessidades únicas.

Como enfatiza Cunha (2010a, b), a formação docente deve ser contextualizada e alinhada às especificidades de cada área do conhecimento, permitindo que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas mais eficazes e pertinentes. Isso reforça a importância do Grupo II em proporcionar uma formação que atenda às demandas gerais da instituição e que também reconheça e valorize as particularidades de cada disciplina. Além disso, ao focar a utilização de recursos didáticos e a promoção da inclusão, o Grupo II contribui para a construção de um

ambiente educacional mais equitativo e acessível. A integração entre teoria e prática, conforme defendido por Pimenta (2021), é fundamental para que os docentes possam aplicar de maneira efetiva os conhecimentos adquiridos em suas atividades diárias, resultando em um ensino de maior qualidade e relevância para os alunos.

Nessa direção, as ações do Grupo II são especialmente importantes para lidar com demandas específicas que surgem em áreas distintas do conhecimento. Por exemplo, algumas disciplinas podem necessitar de recursos didáticos especializados para facilitar o aprendizado, enquanto outras podem enfrentar desafios associados à inclusão e à acessibilidade que exigem abordagens inovadoras. O Grupo II responde a essas necessidades identificando e implementando estratégias que promovam a eficácia pedagógica e o desenvolvimento contínuo dos docentes.

Um dos focos centrais do Grupo II é a reflexão fundamentada na relação entre teoria e prática, especialmente dentro de cursos ou áreas específicas. Essa abordagem é fundamental para garantir que os docentes possam aplicar teorias pedagógicas de maneira prática e relevante em seus contextos de ensino. Como ressalta Pimenta (1995), a articulação entre teoria e prática é essencial para a formação de docentes críticos, capazes de refletir sobre suas ações e transformá-las em função das necessidades dos alunos e do contexto educativo. O Grupo II incentiva os professores a participar de discussões e *workshops* que exploram a aplicabilidade das teorias educacionais em situações do mundo real, facilitando uma aprendizagem mais profunda e significativa. Essa integração é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que, além de compartilhar conhecimento, possam se tornar acessíveis e aplicáveis aos alunos.

O Grupo II também desempenha um papel importante na organização de eventos e na produção de publicações científicas, ações que são fundamentais para o avanço acadêmico e profissional dos docentes. Por meio da promoção de conferências, *workshops* e seminários, o grupo proporciona plataformas para a troca de conhecimentos e experiências entre educadores, estimulando a colaboração e a inovação pedagógica. Além disso, incentivando a publicação de pesquisas e estudos de caso, o Grupo II contribui para o corpo de conhecimento acadêmico, destacando práticas bem-sucedidas e áreas de melhoria. Essas atividades são essenciais para o desenvolvimento contínuo dos docentes e para o fortalecimento da comunidade acadêmica como um todo.

Percebo que o impacto das ações do Grupo II no desenvolvimento profissional e institucional é profundo e multifacetado, já que o grupo ajuda a elevar os padrões educacionais para toda a universidade ao responder às necessidades específicas dos docentes e promover a inovação pedagógica. Nessa direção, as ações do Grupo II passam a melhorar as práticas de ensino e fortalecem a infraestrutura institucional ao capacitar os docentes a enfrentar desafios emergentes com confiança e criatividade. Verifico que esse suporte contínuo e adaptativo é essencial para garantir que a UFSM mantenha sua posição como uma instituição de ensino superior que valoriza a excelência acadêmica e a inclusão, beneficiando tanto os docentes quanto os alunos.

Como destacam Almeida e Pimenta (2011), no marco teórico conceitual da formação docente, esta deve estar intrinsecamente relacionada com o contexto institucional e às demandas sociais, visando à construção de uma universidade mais democrática e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, as ações do Grupo II estão alinhadas com essa perspectiva, ao promover uma formação que responda às necessidades específicas de cada área do conhecimento e do contexto educacional.

O Grupo III, por sua vez, abrange um conjunto amplo de ações que são fundamentais para a gestão e administração acadêmicas dentro das instituições de ensino superior. Este grupo foca a legislação educacional, as sistemáticas de avaliação interna e externa, o planejamento acadêmico e o uso de ferramentas acadêmicas. Além disso, o Grupo III é responsável por coordenar esforços para a formulação de políticas e ações estratégicas que atendam tanto às demandas institucionais quanto às metas estabelecidas. Nesse contexto, observa-se que o grupo desempenha um papel importante na garantia de que as práticas pedagógicas sejam implementadas de forma eficaz e que o desenvolvimento acadêmico seja alinhado com os objetivos institucionais por meio de um processo que busca estruturar esses elementos.

Édson Franco (1998), assim como Dourado, Catani e Oliveira (2003), afirmam que as práticas de gestão educacional devem ser constantemente reavaliadas e adaptadas às novas realidades e desafios que emergem no contexto da educação superior. Essa perspectiva ressalta a importância do Grupo III em seguir as diretrizes existentes inovando e se adaptando às necessidades dinâmicas da comunidade acadêmica. Além de integrar a legislação educacional e as avaliações sistemáticas,

o grupo assegura que as políticas formuladas sejam relevantes e eficazes, promovendo um ambiente que valoriza a excelência e a inclusão. Dessa forma, o Grupo III se torna um pilar essencial na construção de uma gestão acadêmica que responde às demandas atuais se antecipando e preparando para os desafios futuros da educação superior.

Nesse contexto, destaco que as ações do Grupo III, em relação à legislação educacional e à avaliação interna e externa, são vitais para assegurar a conformidade institucional e promover a qualidade do ensino. A compreensão e aplicação da legislação vigente são fundamentais para a operação eficaz das instituições, garantindo que todas as atividades acadêmicas estejam em conformidade com as normas e regulamentos. Além disso, as sistemáticas de avaliação fornecem *feedback* essencial sobre o desempenho institucional, permitindo ajustes e melhorias contínuas nos programas de ensino e pesquisa. A avaliação interna e a externa ajudam a identificar pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo uma cultura de responsabilidade e excelência acadêmica. No caso dos programas analisados, abordo essa questão na próxima dimensão.

Pelo documento do programa analisado, observo que o planejamento acadêmico e o uso de ferramentas acadêmicas são componentes centrais das ações do Grupo III, fornecendo a estrutura necessária para a execução bem-sucedida dos programas acadêmicos. O planejamento eficaz garante que os recursos sejam alocados de maneira eficiente, apoiando o desenvolvimento de currículos inovadores e a implementação de práticas pedagógicas eficazes. As ferramentas acadêmicas, por sua vez, facilitam a administração eficiente das atividades educacionais, desde a gestão de cursos e disciplinas até o monitoramento do progresso dos alunos (Souza, 2020). Nesse caminho o Grupo III assegura que a instituição esteja bem equipada para atender às necessidades acadêmicas em constante evolução ao integrar tecnologia e planejamento eficaz.

Outro ponto analisado está fixado sobre a gestão integrada do ensino, da pesquisa e da extensão como um dos pilares das ações do Grupo III. Esse fundamento garante que esses três elementos essenciais da educação superior trabalhem em harmonia para atingir as metas institucionais. O grupo é responsável por articular e coordenar esforços entre diferentes departamentos e unidades, promovendo uma abordagem colaborativa que potencializa o impacto das iniciativas acadêmicas. Segundo Severino (2016), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão é um princípio fundamental da educação superior, que deve orientar a formulação de políticas e práticas institucionais. Nessa perspectiva, o Grupo III desempenha um importante papel ao integrar esses três eixos, assegurando que as ações desenvolvidas sejam coerentes, eficientes e alinhadas com a missão da universidade.

A abordagem integrada do Grupo III também colabora para a formação de profissionais mais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento social. Conforme Severino (2016) ressalta, é fundamental para a construção de uma universidade socialmente relevante e responsável. Portanto, as ações do Grupo III, pautadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, são essenciais para a consolidação de uma gestão acadêmica eficiente, colaborativa e comprometida com a transformação social.

Ao articular esses três pilares, o grupo contribui para a formação de profissionais críticos, éticos e engajados, capazes de enfrentar os desafios atuais e construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

A capacidade do Grupo III de propor políticas e ações estratégicas que atendam às demandas e metas institucionais é outro fator fundamental para o avanço contínuo da instituição. Identificando e respondendo às necessidades emergentes, o grupo desempenha um papel estratégico na definição do futuro acadêmico da universidade. Essa articulação de esforços permite que a instituição mantenha sua relevância no cenário educacional liderando inovações pedagógicas e administrativas. As políticas e ações desenvolvidas pelo Grupo III são orientadas para o fortalecimento institucional, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a qualidade, a inclusão e a inovação.

A análise dos Grupos I, II e III evidencia a complexidade e a abrangência das ações necessárias para a implementação eficaz das práticas pedagógicas nos Programas de Pedagogia Universitária. Retomando, o Grupo I, focando na ambientação e integração dos docentes à cultura institucional, proporciona as bases fundamentais para que os professores compreendam as diretrizes, políticas e o funcionamento da instituição. Esse entendimento inicial é vital para que os docentes se sintam parte integrante da comunidade acadêmica e para que possam exercer sua função com competência e segurança. O Grupo II, por sua vez, é voltado para o atendimento das demandas específicas de áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento profissional por meio de ações contextualizadas e alinhadas às

necessidades emergentes dos docentes. A personalização das ações formativas neste grupo garante que os professores estejam bem equipados para lidar com os desafios e particularidades de suas disciplinas, promovendo uma prática pedagógica mais eficaz e inovadora.

Por outro lado, o Grupo III desempenha um papel estratégico na gestão e planejamento acadêmico, assegurando que as práticas pedagógicas sejam implementadas de maneira coordenada e que atendam às metas institucionais. Nessa direção, o Grupo III garante que a instituição opere dentro de uma estrutura coerente e promova a excelência acadêmica ao englobar ações relacionadas com a legislação educacional, avaliação e planejamento.

A integração dos esforços desses três grupos contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, onde a formação contínua dos professores é vista como um pilar central para a melhoria da qualidade do ensino superior. Em suma, os Grupos I, II e III, ao articularem suas ações de forma coesa, potencializam o impacto do Programa de Formação do Magistério Federal da UFSM, assegurando que a educação oferecida seja inovadora, relevante e de alta qualidade.

Dimensão: Avaliação (Monitoramento) dos Resultados Obtidos

A análise da terceira e última dimensão é fundamental para compreender a intenção do impacto e a efetividade dos Programas de Pedagogia Universitária selecionados. Essa dimensão permite avaliar se os objetivos propostos pelos programas e as ações formativas estão de acordo com o que é preconizado pelos mesmos e se podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior. Examinando as propostas dos mecanismos de avaliação adotados pelos programas das IES selecionadas, é possível identificar as estratégias utilizadas para monitorar e aprimorar continuamente as ações de formação docente, bem como os desafios enfrentados nesse processo avaliativo. Esta análise fornece compreensões sobre a eficácia dos programas e sugere caminhos para aperfeiçoar as práticas pedagógicas fortalecendo a formação contínua dos docentes e garantindo um impacto positivo no meio acadêmico. O Quadro 19 apresenta o *modus* de monitoramento de cada programa.

Quadro 19 – Formas de avaliação dos Programas de Pedagogia Universitária selecionados

Programas/IES	UNIDADE DE REGISTRO Avaliação (Monitoramento)
Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford/Ufal)	Art. 9º - O <i>PROFORD</i> é submetido ao comitê de avaliação e acompanhamento composto por representantes dos seguintes órgãos da <i>UFAL</i>: I - Comissão Permanente de Pessoal Docente - <i>CPPD/UFAL</i>; II - Comissão Permanente de Avaliação Institucional - <i>CPA/UFAL</i>; III - Pró-Reitoria de Graduação - <i>PROGRAD</i>; IV - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho - <i>PROGEP</i>; V - Pró-Reitoria de Extensão - <i>PROEX</i>; VI - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - <i>PROPEP</i>; VII - Coordenadoria Institucional de Educação a Distância - <i>CIED</i>; VIII - <i>Campi</i> fora de sede
Programa de Formação Pedagógica para Docentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde (PFPed - IMS/CAT/Ufba)	5 - Avaliação processual do Programa de Formação Pedagógica Docente pela equipe executora e pelos participantes visando a uma espiral reflexão/ação 5. RESULTADOS ESPERADOS Espera-se que com a implementação do Programa de Formação Pedagógica Docente os servidores do IMS/CAT/UFBA possam contar com um espaço formativo/colaborativo de capacitação no que diz respeito às habilidades didático-pedagógicas inerentes a profissão docente, bem como uma ampliação das discussões que envolvem a complexidade do ensino, pesquisa e extensão atrelados às atividades docentes e ao perfil dos egressos dos cursos do IMS, numa perspectiva humanista e de compromisso com a sociedade
Programa Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal/Ufsm	Art. 10. A Pró-Reitoria de Graduação, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, a Pró-Reitoria de Extensão, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e a Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica serão responsáveis pelo estabelecimento da Política de Formação Continuada e sua constante revisão, bem como pelas ações relativas aos Grupos I e III mencionados no Art. 8º da presente Resolução

Fonte: Elaboração própria.

A análise da dimensão 3, “Avaliação (Monitoramento) dos Resultados Obtidos”, do **Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) da UFAL**, foca nos processos e estruturas institucionais responsáveis por garantir a efetividade e o aprimoramento contínuo do programa. A avaliação é um componente essencial para entender como as ações formativas impactam o desenvolvimento profissional dos docentes e a qualidade do ensino superior. No caso do Proford, o programa é submetido ao escrutínio de um comitê de avaliação e acompanhamento composto por diversos representantes de órgãos

da Ufal, cada um desempenhando um papel crítico na análise dos resultados obtidos e na proposição de melhorias.

Como afirmam Dourado, Catani e Oliveira (2003), a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático que possibilite a reflexão sobre as práticas e a identificação de áreas que necessitam de aprimoramento. Esse entendimento destaca a importância de um monitoramento rigoroso para garantir que as ações formativas possam atender às expectativas institucionais e promover um impacto real na prática docente. Ademais, conforme Severino (2016) afirma, a avaliação deve ser entendida como uma ferramenta de transformação, que busca além de medir resultados, promover melhorias significativas nos processos educacionais. Assim, a estrutura de avaliação do Proford é fundamental para assegurar que o programa evolua continuamente, adaptando-se às necessidades dos docentes e contribuindo para a excelência do ensino superior na Ufal.

A Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e a Comissão Permanente de Avaliação Institucional (CPA) desempenham papéis fundamentais na avaliação do Proford, trazendo perspectivas valiosas sobre o desenvolvimento dos docentes e a eficácia das estratégias institucionais. Por meio do PDI da Ufal, a CPPD é responsável por garantir que as políticas de pessoal docente estejam alinhadas com as metas do programa, avaliando como as formações contínuas contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A CPA, por sua vez, oferece uma visão macro sobre a qualidade institucional, assegurando que o programa esteja em consonância com os objetivos gerais da Ufal e que as melhorias propostas sejam integradas de forma eficaz no ambiente universitário.

As Pró-Reitorias envolvidas no comitê de avaliação (Prograd, Progep, Proex e Propep) contribuem com uma abordagem multidimensional na avaliação do Proford. A Prograd e a Propep têm a tarefa de garantir que as ações do programa estejam alinhadas com os objetivos de graduação e pós-graduação, avaliando o impacto das formações no ensino e na pesquisa. A Progep, foca a gestão de pessoas, avalia o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho dos docentes, enquanto a Proex analisa a extensão e o impacto comunitário das ações formativas. Essa colaboração intersetorial assegura que as estratégias do programa sejam amplamente compreendidas e suportadas por diferentes vertentes acadêmicas e administrativas.

A Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied) e os *campi* fora de sede são fundamentais para a implementação de estratégias inovadoras e inclusivas no Proford. A Ciedd avalia o uso de tecnologias educacionais e metodologias de ensino a distância, proporcionando *feedback* sobre a eficácia dessas abordagens no desenvolvimento docente. Os *campi* fora de sede, por outro lado, trazem compreensões sobre as particularidades regionais e as necessidades locais, assegurando que o programa atenda às diversidades geográficas e sociais presentes na Ufal. Essa diversidade de perspectivas é fundamental para garantir que as ações do Proford sejam adaptativas e relevantes para toda a comunidade acadêmica.

Em suma, pelos documentos consultados, verifico que a avaliação do Proford é um processo dinâmico e abrangente, envolvendo múltiplas dimensões e atores institucionais. O comitê de avaliação e acompanhamento desempenha um importante papel na identificação de áreas de melhoria e na proposição de estratégias inovadoras para o desenvolvimento contínuo do programa. Essa estrutura de monitoramento fortalece a capacidade da Ufal de oferecer uma educação superior de qualidade e promover uma cultura de reflexão e melhoria contínua, essencial para enfrentar os desafios educacionais atuais. Por meio desse rigoroso processo de avaliação, o Proford demonstra seu compromisso com a excelência acadêmica e o desenvolvimento profissional dos docentes, consolidando-se como um modelo de formação contínua no ensino superior.

A análise da dimensão de avaliação do **Programa de Formação Pedagógica para Docentes (PFPed) do Instituto Multidisciplinar em Saúde (IMS/CAT) da UFBA** destaca a importância de um processo contínuo de reflexão e ação para garantir o desenvolvimento eficaz das competências docentes. A avaliação processual, conduzida pela equipe executora e pelos participantes, é concebida como uma espiral de reflexão/ação que permite o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Essa abordagem enfatiza a importância da autoavaliação e do *feedback* colaborativo, proporcionando um ambiente de aprendizado mútuo que fomenta o crescimento profissional e pessoal dos docentes. O foco na avaliação processual reflete um compromisso com a melhoria contínua e com a adaptação às demandas emergentes da educação superior.

De acordo com Castro *et al.* (2018), a avaliação deve ser um processo dinâmico e interativo, que não apenas mede resultados, mas também orienta as

práticas pedagógicas e promove a formação contínua dos docentes. Essa afirmação reforça a ideia de que a avaliação no PFPed não é um fim em si mesma, mas um meio para impulsionar a qualidade do ensino e a formação docente. Além disso, a ênfase na reflexão e na ação, conforme discutido por Pimenta (2002), permite que os docentes se tornem agentes ativos em seu processo de formação, contribuindo para um ambiente educacional mais colaborativo e inovador. Dessa forma, a avaliação processual se torna uma ferramenta fundamental para garantir que o programa se adapte às necessidades dos docentes e às exigências do contexto educacional atual.

O PFPed busca estabelecer um espaço formativo e colaborativo que vai além do simples desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. A iniciativa pretende criar uma cultura de aprendizado contínuo na qual os docentes possam explorar novas abordagens de ensino e desenvolver estratégias inovadoras que respondam às complexidades do ensino, pesquisa e extensão (um dos resultados esperados do programa). A avaliação processual desempenha um papel fundamental nesse contexto, permitindo que os docentes analisem criticamente suas práticas e identifiquem áreas de melhoria. Esse processo de autoavaliação é enriquecido pela colaboração entre colegas, que compartilham experiências e ideias valiosas que contribuem para o aprimoramento coletivo.

Espera-se que, com a implementação do PFPed, os servidores do IMS/CAT/Ufba se beneficiem de um espaço formativo que apoie o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, juntamente com a ampliação das discussões sobre o papel do ensino superior na sociedade. A perspectiva humanista adotada pelo programa visa a fortalecer o compromisso dos docentes com a formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios sociais e contribuir para o bem-estar coletivo. Como afirma Freire (2019, p. 127), “[...] educar é um ato de amor, é um ato de coragem”. Nesse sentido, a avaliação processual serve como um mecanismo para garantir que o programa esteja alinhado com esses objetivos e que as ações formativas promovam uma educação transformadora e socialmente responsável.

Portanto, a avaliação processual do Programa de Formação Pedagógica Docente do IMS/CAT/UFBA é fundamental para garantir que os objetivos de desenvolvimento profissional sejam alcançados de maneira eficaz. Por meio de um

ciclo contínuo de reflexão e ação, o programa promove um ambiente de aprendizado colaborativo que fomenta o crescimento pessoal e profissional dos docentes.

Essa abordagem, além de melhorar a qualidade do ensino superior oferecido pelo IMS/CAT/UFBA, também reforça o compromisso da instituição com uma educação transformadora que responda às demandas sociais e contribua para o bem-estar coletivo. Ao alinhar suas práticas pedagógicas com uma perspectiva humanista e de compromisso com a sociedade, o PFPed estabelece um modelo de formação docente que valoriza a excelência acadêmica e a responsabilidade social, preparando os docentes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com competência e ética.

Por fim, a análise da dimensão de avaliação do **Programa de Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)** destaca a estrutura organizacional estabelecida de forma coesa para a implementação e revisão constante das políticas de formação.

A responsabilidade é dividida entre várias pró-reitorias e coordenadorias, incluindo a Pró-Reitoria de Graduação, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, a Pró-Reitoria de Extensão, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e a Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Essa divisão de responsabilidades assegura que o programa seja abrangente e esteja alinhado com as diferentes áreas de atuação docente, permitindo uma abordagem holística ao desenvolvimento profissional. A avaliação contínua é fundamental para garantir que as ações de formação continuada atendam às necessidades emergentes dos docentes e contribuam para a excelência acadêmica e profissional.

Verifico que o envolvimento de múltiplas Pró-reitorias na gestão do programa tende a refletir um compromisso institucional com a formação docente que é tanto amplo quanto profundo. Cada uma dessas entidades traz uma perspectiva única para o desenvolvimento e a implementação das políticas de formação continuada, garantindo que todas as dimensões da prática docente sejam consideradas. A Pró-Reitoria de Graduação, por exemplo, objetiva em aprimorar as práticas pedagógicas, enquanto a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas se concentra no bem-estar e no desenvolvimento profissional dos docentes. Como afirmam Moreira *et al.* (2010), a gestão do programa de formação deve ser integrada e colaborativa, envolvendo diferentes instâncias da instituição para que se possa atender às demandas

específicas de formação e desenvolvimento dos docentes. Esse enfoque multidimensional permite uma abordagem mais rica e integrada à formação continuada, garantindo que as políticas sejam revisadas e atualizadas regularmente para refletir as melhores práticas e inovações no campo da educação.

A avaliação das ações relativas aos Grupos I e III, mencionados no art. 8º da Resolução (ANEXO A), é uma parte fundamental do processo de monitoramento. O Grupo I abrange ações voltadas para a ambientação e reconhecimento da cultura institucional, enquanto o Grupo III foca questões de legislação educacional e gestão acadêmica. A avaliação desses grupos permite que a Ufsm identifique áreas de sucesso e necessidade de melhoria, garantindo que o programa de formação continuada seja responsivo às mudanças no ambiente educacional e às necessidades dos docentes. O processo de avaliação contínua também facilita a identificação de desafios e oportunidades, permitindo ajustes rápidos e eficazes que beneficiem tanto os educadores quanto os alunos.

Um dos principais objetivos da avaliação processual é garantir que as políticas de formação continuada promovam a proficiência profissional dos docentes, mas também sua capacidade de inovar e se adaptar às demandas pedagógicas em constante evolução. Ao integrar a avaliação como parte central do programa, a Ufsm demonstra um compromisso com a melhoria contínua e a excelência acadêmica. Esse enfoque garante que os docentes estejam equipados com as habilidades necessárias para proporcionar uma educação de alta qualidade, que responda às necessidades dos alunos e prepare os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A colaboração entre as diferentes pró-reitorias e coordenadorias fortalece o processo de avaliação ao promover uma cultura de responsabilidade compartilhada e inovação contínua (Brasil, 2004). Por meio de reuniões regulares e mecanismos de *feedback*, as entidades envolvidas podem compartilhar melhores práticas e ideias, contribuindo para um programa de formação continuada que seja dinâmico e adaptável. Essa abordagem colaborativa assegura que o programa não seja estático, mas sim uma entidade viva que evolui com as necessidades da comunidade acadêmica e as mudanças no cenário educacional.

Finalizando, o Programa de Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da Ufsm estabelece uma base sólida para o desenvolvimento profissional dos docentes por meio de uma estrutura

organizacional abrangente e um compromisso com a avaliação contínua. Ao integrar múltiplas pró-reitorias e coordenadorias no processo de gestão e avaliação, o programa garante que as ações formativas sejam relevantes, eficazes e alinhadas com as metas institucionais de excelência acadêmica. Esse enfoque favorece o fortalecimento e a capacidade dos docentes de ofertar uma educação de qualidade, e contribuir para a construção de uma comunidade acadêmica que valoriza a inovação, a colaboração e a responsabilidade social, preparando tanto docentes quanto estudantes para as demandas de um mundo em constante mudança.

Síntese da segunda parte

Padrões, tendências e contradições nos Programas de PU analisados

Após a análise dos Programas de Formação Pedagógica Docente da Universidade Federal de Alagoas, do Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal de Santa Maria, emergem padrões, tendências e contradições que refletem as práticas pedagógicas atuais no ensino superior.

Padrões

Um padrão comum entre os três programas é a ênfase na formação continuada e na necessidade de adaptação dos docentes às demandas emergentes do contexto educacional. Verifiquei que todos os programas confirmam que a formação inicial não é suficiente para preparar os professores para os desafios da prática docente, destacando a importância de um processo formativo contínuo. Nesse aspecto, compreendo que a formação contínua é essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo que eles se atualizem em relação às novas metodologias e abordagens pedagógicas.

Outro padrão observado é a articulação entre teoria e prática. Os três programas sublinham a importância de conectar o conhecimento teórico adquirido durante a formação com as realidades práticas enfrentadas pelos docentes em sala de aula. Essa conexão é fundamental para que os professores possam aplicar efetivamente os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas. Freire

(1996) afirma que a educação deve ser um processo crítico e reflexivo, no qual a teoria e a prática se inter-relacionem para promover uma formação mais significativa.

Tendências

Uma tendência emergente nos programas desenvolvidos é a utilização de metodologias ativas de ensino, que visa a promover a participação e o envolvimento dos docentes na sua própria formação. O uso de procedimentos como a pesquisa-ação colaborativa, que permite que os docentes reflitam sobre suas práticas e busquem soluções para os desafios enfrentados, é uma característica presente no Programa do IMS/CAT/Ufba.

Além disso, a inclusão de temas atuais, como inclusão e acessibilidade, reflete uma tendência crescente de promover uma formação que considere a diversidade do corpo discente, o que ocorre no programa da Ufsm.

No caso do programa da Ufal, chama a atenção o contínuo movimento de formação compatibilizando teoria e prática que se manifestam por meio de atividades que estimulam os docentes a aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas e a desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados. Essa abordagem permite que os professores integrem suas experiências de ensino com novas estratégias pedagógicas, aprimorando suas habilidades e promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Nessa direção, compreendo que, ao implementarem tais metodologias, os programas de formação docente nas instituições analisadas demonstram um compromisso com a transformação das práticas educacionais, alinhando-se com as demandas atuais e futuras do ensino superior. Dessa forma, essas iniciativas elevam o nível de competência pedagógica dos docentes ao prepararem o terreno para uma educação mais inclusiva, dinâmica e relevante.

Contradições

Apesar das tendências e dos padrões observados, também surgem contradições entre os programas. Uma contradição significativa diz respeito à implementação eficaz das ações formativas propostas. Embora todos os programas reconheçam a importância da formação continuada e da articulação entre teoria e

prática, a realidade muitas vezes pode revelar uma falta de recursos e de apoio institucional para a implementação dessas ações. A observação que faço é referente à questão financeira para a manutenção dos programas. Na análise, os Programas do IMS/CAT/Ufba e da Ufsm ainda não compõem de forma estrutural verbas específicas para a sua manutenção, ou seja, os documentos informam que devem se atentar para o orçamento anual das universidades. Apenas o programa da Ufal declara que a universidade será responsável pela manutenção do seu programa. Além disso, a falta de um investimento suficiente pode resultar na precarização das atividades de formação, prejudicando a qualidade da formação oferecida aos professores.

A escassez de recursos ou a sua não previsão no orçamento anual das IES podem impedir a realização dos programas e outras atividades de formação, dificultando a contratação de profissionais qualificados para liderar essas ações, por exemplo. Dessa forma, mesmo com a intenção de proporcionar uma formação completa e integrada, os programas podem enfrentar um desafio estrutural que mina seus esforços. Isso destaca a necessidade de um planejamento financeiro mais eficiente e de um compromisso institucional mais sólido, que garanta a viabilidade e a continuidade das ações formativas ao longo do tempo. Portanto, é fundamental que as universidades procurem maneiras de assegurar a disponibilidade de recursos suficientes, para que os programas consigam alcançar seus objetivos de forma eficaz e significativa.

Conclusão

A análise dos três programas de formação docente das instituições de ensino superior evidencia padrões e tendências comuns, como a ênfase na formação continuada e a integração entre teoria e prática. Esses aspectos são fundamentais para garantir que os docentes se mantenham atualizados e aptos a enfrentar os desafios da educação contemporânea. No entanto, a análise também revelou contradições e desafios significativos, especialmente em relação à implementação eficaz das ações formativas propostas por meio de financiamento próprio.

Embora os programas reconheçam a importância da formação contínua, a falta de recursos e de apoio institucional pode comprometer a eficácia dessas iniciativas. Nesse contexto, é fundamental que as universidades desenvolvam

estratégias sustentáveis e alocação de recursos adequados para garantir que seus programas de formação docente alcancem seus objetivos.

Ainda em termos de financiamento, a disparidade observada entre as instituições, em relação ao suporte financeiro, destaca a necessidade de um planejamento orçamentário consistente e direcionado. A experiência do programa da Ufal, que já prevê a manutenção financeira como uma responsabilidade institucional, serve como um modelo para as demais universidades. Ao assegurar verbas específicas e estruturais para a formação continuada dos docentes, as instituições podem promover um desenvolvimento profissional efetivo e sustentado, garantindo que seus professores estejam formados para oferecer uma educação superior de qualidade.

Assim, a implementação eficaz de programas de formação docente exige um compromisso com a melhoria contínua, além de investimentos estratégicos e alinhamento centrados com as metas institucionais, para que se criem ambientes de ensino e aprendizagem que sejam inclusivos, dinâmicos e responsivos às demandas da sociedade.

Posto isso, com a sistematização das análises realizadas, é possível compreender que a Pedagogia se faz presente em termos de integração teórica e prática, refletindo um compromisso com a transformação educacional. A Pedagogia na universidade não se limita à transmissão de conhecimento; ela busca promover um processo de ensino-aprendizagem que seja crítico e reflexivo, desafiando as práticas tradicionais e incentivando a inovação pedagógica rumo à emancipação intelectual dos sujeitos participantes.

Essa presença pedagógica se manifesta na estrutura dos programas que são projetados para apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, provendo-os com as habilidades necessárias para abordar questões educacionais complexas e adaptando-se às necessidades de uma sociedade em constante mudança. Assim, os programas de formação docente são ações fundamentais que se legitimam para enraizar a Pedagogia como uma prática viva e dinâmica, central para a missão educacional das universidades e essencial para formar os docentes para atender às demandas de um ambiente acadêmico em constante evolução.

Ao final desta análise sustento que, para a Pedagogia se fortalecer e se tornar mais visível dentro das universidades, é importante que a instituição estabeleça um compromisso seguro com a alocação de recursos, apoio administrativo e a criação

de políticas que incentivem a pesquisa e o desenvolvimento pedagógico. O reconhecimento da Pedagogia como uma ciência central para a formação docente é essencial para garantir que os professores possam atuar como agentes transformadores ao contribuir para a melhoria das práticas educacional e para o desenvolvimento social e cultural mais amplo. Dessa forma, a Pedagogia universitária deve continuar a evoluir, impulsionada por uma visão clara de suas potencialidades e um compromisso sólido e ético com a inovação e a qualidade educacional.

Nesse sentido, a resposta à pergunta desta tese sobre a contribuição da Pedagogia como base estrutural dos Programas de Pedagogia Universitária vai se confirmando em cada análise realizada e se amplia com o que apresento em seguida. Analisando as entrelinhas de cada programa selecionado por meio de uma releitura profunda e criteriosa, levanto algumas bases teóricas detectadas por estarem ligadas de forma intencional e/ou (às vezes) direta/indireta sobre cada informação posta no plano do programa.

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

O Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) da Ufal apresenta uma abordagem pedagógica que está profundamente enraizada em princípios teóricos que valorizam a integração entre teoria e prática, bem como o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes.

Bases teóricas detectadas:

Educação crítica: a análise do documento institucional do Profor revela uma inspiração na educação crítica, particularmente nas ideias de Paulo Freire. O programa enfatiza a reflexão crítica sobre a prática docente, encorajando os professores a se engajarem em um processo de autoavaliação e melhoria contínua.

Aprendizagem ao Longo da Vida: o Proford valoriza a ideia de que a formação docente não deve ser um evento único, mas um processo contínuo. Essa abordagem está alinhada com a Pedagogia que defende o aprendizado ao longo da vida, capacitando os docentes a se adaptarem às mudanças e inovações no campo educacional.

Integração Teoria-Prática: o documento destaca a importância de alinhar o conhecimento teórico com as práticas pedagógicas reais, garantindo que os docentes possam aplicar suas aprendizagens em contextos de ensino.

Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (IMS/CAT/UFBA)

O Programa de Formação Pedagógica para Docentes (PFPed) do IMS/CAT/UFBA é caracterizado por uma abordagem que enfatiza metodologias ativas de ensino e uma perspectiva colaborativa na formação docente.

Bases teóricas detectadas:

Metodologias Ativas de Ensino: o programa do IMS/CAT/Ufba promove o uso de metodologias ativas, como a pesquisa-ação colaborativa, que incentivam os docentes a serem participantes proativos em seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem está enraizada em teorias que valorizam a aprendizagem experiencial e participativa, como as de David Kolb (1984).

Inclusão e Acessibilidade: o PFPed inclui um forte foco em temas de inclusão e acessibilidade, refletindo uma Pedagogia que busca considerar a diversidade do corpo discente. O documento institucional menciona a importância de formar docentes que sejam capazes de atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo.

Reflexão-ação: a espiral de reflexão/ação mencionada no documento sugere uma base teórica que combina reflexão crítica com ação prática, permitindo que os professores continuamente avaliem e ajustem suas práticas pedagógicas.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal na UFSM destaca a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional dentro de um quadro colaborativo e interdisciplinar.

Bases teóricas detectadas:

Formação Continuada e Interdisciplinaridade: a Ufsm adota uma Pedagogia que enfatiza a formação contínua dos docentes, integrando múltiplas áreas do conhecimento. O documento sugere que a formação docente deve ser

adaptável e interdisciplinar, preparando os professores para as demandas multifacetadas do ensino superior.

Educação Inclusiva: similar ao programa da Ufba, a Ufsm também coloca ênfase em práticas pedagógicas inclusivas, que são fundamentais para atender à diversidade dentro da comunidade universitária.

Colaboração e Gestão Acadêmica: a dimensão colaborativa na formação dos docentes, bem como a ênfase em gestão acadêmica e administrativa apontam para uma base teórica que valoriza a colaboração entre diferentes setores da instituição para aprimorar as práticas educacionais.

Em um movimento de triangulação, verifiquei que os três programas analisados incorporam bases teóricas que destacam a importância de práticas pedagógicas críticas, reflexivas, inclusivas e colaborativas. Embora cada programa tenha suas particularidades, todos compartilham o objetivo comum de promover uma formação docente contínua que esteja alinhada com as demandas atuais do ensino superior. Verifico ainda que, nesse processo, emerge o perfil emancipador do sujeito que se torna um protagonista de transformação social. Nessa direção, ao integrar teoria e prática, esses programas refletem uma abordagem pedagógica abrangente que visa a preparar os docentes para se adaptarem de forma eficaz às complexidades e transformações do ambiente acadêmico contemporâneo, promovendo um ensino mais relevante e impactante.

Na próxima subseção, apresento algumas reflexões sobre o papel da Pedagogia na universidade a partir dos resultados desta pesquisa, destacando seus avanços e explorando as possibilidades que ela oferece para aprimorar a formação e a *práxis* docentes. Compreendo, a princípio, que a Pedagogia, ao ser reconhecida como um campo de conhecimento essencial no contexto do ensino superior, fundamenta as práticas pedagógicas ao promover uma cultura de colaboração e inovação entre os docentes.

4.2.3 Pedagogia na Universidade: avanços e possibilidades para a melhoria da formação e da *práxis* docente

A partir dos pressupostos iniciais desta tese e durante o seu percurso, minha compreensão sobre o objeto de estudo foi sendo concretizada a cada etapa do

desenvolvimento da pesquisa e escrita. Nesse movimento epistêmico, cada leitura teórica, cada indicação de buscas em bases científicas, cada participação em eventos da área tanto nacional quanto internacional, cada encontro com os grupos de pesquisas e das orientações compartilhadas levaram-me a trabalhar em busca de sistematizar minha concepção sobre a Pedagogia na universidade.

Diante do material coletado, analisado, registrado em meus cadernos de pesquisas, pude esboçar uma concepção inicial sobre o meu entendimento do que é a Pedagogia na universidade (o que foi apresentado na subseção 4.2.1 “Pedagogia Universitária ou Pedagogia na universidade? O que dizem os autores”, e constatei que ambas se complementam e se inter-relacionam de maneira dinâmica. A Pedagogia, como ciência da educação, oferece os fundamentos docentes, teóricos e metodológicos que sustentam as práticas, enquanto a Pedagogia Universitária se concentra nas especificidades do ensino superior, adaptando essas teorias às realidades e desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto.

Essa intersecção é fundamental para a formação de professores que dominam conteúdos e são capazes de refletir criticamente sobre suas práticas, promovendo uma educação que valoriza a inovação, a inclusão e a formação integral dos alunos. Assim, a Pedagogia na universidade também se configura como um campo em construção exigindo dos docentes uma postura proativa e reflexiva, considerando as expectativas e interesses dos estudantes e as demandas de uma sociedade em constante evolução, bem como as especificidades de cada área do conhecimento e contexto institucional.

Portanto, nesta etapa, busco ampliar a concepção da Pedagogia na universidade, não como um construto acabado, mas em uma perspectiva com possibilidades de reflexão constante em busca da sua afirmação e legitimação como ciência, que subsidia os processos educativos no campo da educação superior. Para isso, agrego as duas concepções simultaneamente, de modo a integrar os saberes teóricos e práticos que emergem tanto da Pedagogia tradicional quanto da Pedagogia Universitária. Essa articulação, baseada nas pesquisas que venho desenvolvendo, permite uma análise mais abrangente das dinâmicas educativas, promovendo um diálogo entre as diferentes abordagens pedagógicas e as realidades do ensino superior.

Assim, pretendo contribuir para a construção de uma Pedagogia que se adapte às necessidades atuais, além de antecipar e responder aos desafios futuros

da educação, fortalecendo a formação docente e a qualidade do ensino. Além disso, trago, nesta exposição, vários elementos que constituem o universo da educação superior para subsidiar minhas reflexões.

Nessa direção, a Pedagogia, como ciência da educação, materializa-se também na universidade como elemento que transcende o movimento do processo de formação do professor e sua atuação na sala de aula universitária para todos os espaços da universidade em colaboração para a expansão do seu campo em análise. Segundo Aroeira (2023), ao assumir a Pedagogia no ensino superior, tem-se o entendimento desta como um campo em constante diálogo com as práticas educativas, promovendo uma formação docente que, além de capacitar, transforma as relações educativas.

Da mesma forma, Almeida e Pimenta (2011, 2014) ressaltam que a Pedagogia Universitária deve integrar diferentes saberes e experiências, permitindo que os docentes desenvolvam uma prática reflexiva e crítica. Assim, a Pedagogia se torna um espaço de construção coletiva de conhecimento, em que a colaboração entre docentes é fundamental para a inovação e a melhoria contínua das práticas educativas.

A intersecção entre a Pedagogia e a prática docente na universidade é, portanto, um elemento central para a formação de professores que, além de dominarem conteúdos, são capazes de refletir criticamente sobre suas práticas. Conforme destacado por Almeida (2019, 2022), esta reflexão é fundamental para a promoção de uma educação que valorize a inclusão, a diversidade e a inovação, permitindo que os docentes se tornem agentes de mudança em suas instituições.

Queiros e Aroeira (2020c) e Aroeira (2023) enfatizam a importância de uma formação contínua que prepare os professores para enfrentar os desafios do ensino superior, promovendo uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo crítica e inovadora. Portanto, a Pedagogia deve ser compreendida como uma ciência viva que se adapta e evolui em resposta às realidades do contexto educacional e não como um conjunto de técnicas e métodos apenas.

Essa perspectiva amplia a compreensão sobre a função da Pedagogia na universidade, destacando seu papel fundamental na formação de professores e na construção de um ambiente de ensino que favoreça uma aprendizagem significativa. A integração entre teoria e prática, conforme defendida por Pimenta (2002), é essencial para que os docentes possam desenvolver competências que atendam às

exigências atuais da educação superior, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados.

A Pedagogia desempenha um papel fundamental na formação de professores e na construção do conhecimento pedagógico no Brasil. Definida como a ciência da educação que investiga e sistematiza os processos educativos entre os humanos, além de promover a reflexão crítica sobre as práticas educativas (Pimenta, 2021), a Pedagogia tem se expandido para englobar uma ampla gama de ações educativas, políticas e educacionais e contextos institucionais. Na universidade, ela não se limita apenas ao ensino em sala de aula, mas também atua como um campo interdisciplinar que busca compreender e aprimorar a prática docente e o ambiente acadêmico como um todo. Essa expansão é fundamental para enfrentar os desafios atuais da educação superior, incluindo a necessidade de adaptação às novas demandas tecnológicas e sociais. Nesse caso concreto, a Pedagogia transcende a sala de aula.

Um dos principais desafios enfrentados pela Pedagogia na universidade é a preocupação da formação docente no ensino superior. Historicamente, a formação de professores no Brasil tem se concentrado no ensino básico, com menos ênfase na preparação de docentes para a educação superior (Coimbra; Felício, 2015). Isso resulta em uma lacuna significativa no desenvolvimento de competências pedagógicas específicas necessárias para o ensino universitário. As universidades, portanto, devem investir em programas de formação continuada para atualizar os professores sobre as novas tendências educacionais, promovendo, ao longo do processo formativo, uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica (Cunha, 2009, 2010b). Esse investimento é fundamental para a promoção de uma educação superior de qualidade, que seja inclusiva e acessível a todos.

Além disso, é essencial que a discussão sobre o ensino de graduação na universidade esteja integrada nessa formação docente. Pimenta e Anastasiou (2002) e Pimenta (2021) afirmam que a formação inicial dos professores deve incluir, além de conteúdos teóricos próprios da sua área, ações práticas que reflitam as especificidades do ensino superior, preparando-os para os desafios que encontrarão na sala de aula. A formação deve ser contextualizada, levando em conta a diversidade do corpo discente e as demandas atuais da educação. Nesse aspecto, compreendo que a Pedagogia na universidade deve promover um ambiente de aprendizagem que valorize a interdisciplinaridade e a inovação, permitindo que os

docentes desenvolvam competências para além da mera transmissão de conhecimento.

Nesse sentido, a formação docente deve ser um processo contínuo que se articula com as práticas de ensino na graduação, garantindo que os professores estejam aptos a implementar metodologias ativas e inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Além do ensino, a pesquisa e a extensão são componentes essenciais da educação superior que devem ser integrados à formação docente. A pesquisa fornece aos professores universitários a base teórica e metodológica necessária para inovar em suas práticas pedagógicas, enquanto a extensão conecta a universidade com a comunidade externa, promovendo a troca de saberes e experiências. A Pedagogia na universidade deve, portanto, fomentar a participação ativa dos docentes em projetos de pesquisa e extensão, criando um ambiente de aprendizado contínuo e colaborativo. Essa abordagem holística permite que os professores desenvolvam uma visão mais abrangente de seu papel educacional e social, preparando-os para enfrentar os desafios deste século XXI.

Uma tendência emergente na Pedagogia universitária é a adoção de metodologias ativas de ensino (Pimentel, 2018), que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Essas metodologias, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, incentivam a participação ativa dos alunos e promovem a autonomia e o pensamento crítico. Para que essas práticas sejam eficazes, os docentes precisam ser adequadamente capacitados e apoiados. Nessa direção, a Pedagogia na universidade proporciona a integração dessas metodologias em seus programas de formação docente, garantindo que os professores estejam preparados para implementar práticas inovadoras que atendam às necessidades dos estudantes na atualidade.

Nesse contexto, a inclusão e a diversidade são questões centrais na educação superior atualmente, e a Pedagogia tem o dever de debater formas e meios de abraçar essas causas. As universidades brasileiras enfrentam o desafio de atender a uma população estudantil cada vez mais diversa, que inclui estudantes de diferentes origens culturais, socioeconômicas e com necessidades especiais (Chauí, 2021).

Ao promover políticas e práticas inclusivas que assegurem a equidade e o acesso ao ensino superior para todos os estudantes, a Pedagogia na universidade

colabora para e com as seguintes ações: a) valorizar a diversidade cultural, social e individual dos alunos, respeitando suas diferenças e necessidades específicas; b) desenvolver metodologias de ensino flexíveis e adaptadas aos diferentes estilos de aprendizagem, garantindo a participação ativa de todos os estudantes; c) promover a acessibilidade física, comunicacional e atitudinal nos espaços e atividades acadêmicas, eliminando barreiras que impeçam a inclusão; d) formar profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, capazes de atuar como agente de transformação; e) contribuir para a democratização do acesso e permanência na educação superior, reduzindo as desigualdades educacionais; f) enriquecer o ambiente universitário com a troca de experiências e saberes entre estudantes de diferentes origens e trajetória (Chauí, 2021). Isso envolve a adaptação de currículos e materiais didáticos que primam pela sensibilização dos docentes sobre a importância da diversidade e a necessidade de criar ambientes de aprendizagem acolhedores e respeitosos.

Nessa direção, as ações serão possíveis e passíveis de implantação se os professores estiverem comprometidos com uma formação contínua e abertos ao diálogo.

Sobre a avaliação, compreendo, com Luz (1997), que é um componente essencial da formação docente que deve ser utilizado como uma forma de aperfeiçoamento contínuo, em especial no ensino superior, pois tem se caracterizado como um dos processos pedagógicos mais complexos e de extrema relevância. A autora afirma que,

Visto inicialmente como um mecanismo de verificação das competências desenvolvidas pelo estudante durante e ao final do processo de ensino-aprendizagem, hoje, mais do que nunca, é desvelador da competência do professor (ensino) e da adequação e compromisso da proposta (planejamento de ensino) ao projeto pedagógico do aluno (aprendizagem) (Luz, 1997, p. 66).

A autora reforça a importância de se conceber a avaliação como um processo complexo e multidimensional, que deve ser incorporado à formação e ao desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. A partir da reflexão sobre a sua prática avaliativa, o professor pode identificar áreas de melhoria e aprimorar continuamente sua atuação em sala de aula. Portanto, na universidade, a avaliação não se restringe apenas a medir o desempenho dos alunos, mas também refletir sobre a eficácia das práticas pedagógicas dos professores.

A Pedagogia tem a tarefa de desenvolver formas de avaliação que incentivem a reflexão crítica dos docentes sobre sua prática, promovendo o desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino. Isso requer uma mudança de paradigma, em que a avaliação é vista como um processo colaborativo e formativo, em vez de um instrumento punitivo.

A tecnologia atualmente tem um papel cada vez mais importante na educação superior, oferecendo novas oportunidades para o ensino e a aprendizagem. Rocha (2023) afirma que a integração das tecnologias digitais na educação superior é fundamental para atender às demandas e expectativas da geração atual de estudantes, que estão cada vez mais familiarizados com o uso de dispositivos eletrônicos e plataformas *on-line* em seu cotidiano.

Nesse caso, tenho observado que a Pedagogia na universidade favorece a exploração do potencial das tecnologias digitais para enriquecer a prática docente e melhorar a experiência dos alunos. Isso inclui o uso de plataformas de aprendizagem *on-line*, como *Moodle* e *Google Classroom*, que permitem a disponibilização de conteúdos, a realização de atividades e a comunicação entre professores e alunos de forma virtual e assíncrona. Além disso, recursos multimídia, como vídeos, animações e simulações, podem tornar as aulas mais interativas e atrativas, facilitando a compreensão de conceitos complexos.

Nesse contexto, observo também que ferramentas de comunicação, como fóruns, *chats* e videoconferências, têm sido amplamente utilizadas na educação superior para promover a interação e a colaboração entre os estudantes. Essas ferramentas permitem que os alunos discutam ideias, tirem dúvidas e trabalhem em equipe, mesmo quando estão fisicamente distantes. Dessa forma, a tecnologia pode contribuir para a criação de comunidades de aprendizagem virtuais, fortalecendo os laços entre os membros da comunidade acadêmica.

No entanto, a integração da tecnologia na educação superior requer uma formação adequada dos docentes, que devem ser capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz e crítica, compreendendo, com Lima e Araújo (2021), que a formação docente deve incluir o desenvolvimento de competências tecnológicas que permitam aos professores selecionar, adaptar e utilizar as tecnologias de forma alinhada aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos. Ademais, é fundamental que os docentes compreendam as implicações éticas e legais do uso das tecnologias no ensino superior. Questões, como

privacidade, segurança de dados e direitos autorais, devem ser abordadas na formação docente, capacitando os professores a lidar com esses desafios de forma responsável e consciente.

Portanto, a integração das tecnologias digitais na educação superior, quando acompanhada de uma formação docente adequada e de uma abordagem pedagógica crítica, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, a Pedagogia na universidade deve estar atenta a essas transformações tecnológicas, adaptando suas práticas e estratégias para aproveitar ao máximo o potencial das ferramentas digitais.

Quando se fala em políticas educacionais, compreendo que estas têm um impacto significativo na prática pedagógica e na autonomia das universidades. A Pedagogia deve se posicionar de forma crítica em relação a essas políticas, analisando suas implicações para a formação docente e a qualidade do ensino superior. Segundo Libâneo (2016), as políticas educacionais são fundamentais para a definição dos rumos da educação, pois influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, além de moldar a formação dos professores.

No Brasil, a autonomia universitária é um princípio constitucional que garante às instituições de ensino a liberdade de organizar seus currículos e programas. No entanto, essa autonomia deve ser exercida com responsabilidade e compromisso com a qualidade e a equidade educacional.

De acordo com Chauí (2021), a autonomia universitária não é um fim em si mesma, mas um meio para promover uma educação que atenda às necessidades da sociedade. Isso requer que as universidades tenham consciência da sua liberdade para definir diretrizes e responsáveis por garantir que suas ações sejam alinhadas com os princípios de justiça social e de inclusão. Assim, as políticas educacionais devem ser comprovadas criticamente, considerando como elas podem fortalecer ou comprometer a autonomia das instituições e, consequentemente, a qualidade do ensino.

Nessa direção, as políticas educacionais promoverão a formação contínua e a valorização dos docentes, conforme argumenta Almeida (2012). A formação inicial e continuada dos professores é essencial para que eles possam atender às demandas atuais da educação superior, e isso deve ser uma prioridade nas agendas políticas. Portanto, a Pedagogia deve atuar como um campo de reflexão e ação que busca influenciar as políticas educacionais, defendendo práticas que garantam a formação

de professores reforçados e a promoção de ambientes de aprendizagem que sejam inclusivos, inovadores e capazes de responder às transformações sociais e tecnológicas atuais. Dessa forma, é fundamental que as políticas educacionais se orientem para a construção de um sistema educativo que valorize a prática pedagógica, cumpra sua função social e fortaleça o papel do professor como agente de transformação na sociedade.

Autores, como Neves e Barbosa (2020) enfatizam que a internacionalização enriquece a experiência acadêmica preparando os estudantes para um mundo do trabalho cada vez mais globalizado. Essa perspectiva é corroborada por González (2012), que define a internacionalização da educação superior como um processo intencional que envolve a integração de uma dimensão internacional em todos os aspectos da educação, incluindo ensino, pesquisa e serviços. Para a autora,

A globalização exige das instituições de educação superior o processo chave da internacionalização. Neste contexto, as universidades enfrentam o desafio de analisar o sistema de formação já que este é um componente estratégico da inserção internacional da academia, para fortalecer seus mecanismos de cooperação e colaboração. O cenário mundial caracterizado pelas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, junto com o avanço científico-tecnológico, a incorporação de novas tecnologias e os objetivos do milênio exigem das instituições de educação superior a revisão da pertinência de suas missões, ações e processos, já que devem se comprometer a entregar uma formação integral, ética e transversal do capital humano (González, 2012, Editorial).

A autora ressalta um aspecto fundamental nos dias atuais: a importância das universidades se ajustarem à globalização por meio da internacionalização. Esse movimento é um fator significativo, um componente fundamental que pode influenciar a posição e o reconhecimento internacional de uma instituição de ensino superior. Dessa forma, a internacionalização se torna imprescindível para o estabelecimento de parcerias e colaborações que vão além das fronteiras nacionais, estimulando a troca de ideias, cultura e inovação entre diferentes países e continentes.

Nessa perspectiva, observo que a internacionalização, no contexto da globalização, representa uma oportunidade e um desafio para as instituições de ensino superior. Ao se comprometerem a oferecer uma educação integral, ética e globalmente relevante, as instituições de ensino superior podem não somente se destacar no cenário internacional, mas também desempenhar um papel único na formação de indivíduos capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável e a justiça social. A revisão de missões, ações e procedimentos institucionais é

fundamental para que as IES possam atender às demandas do mundo atual e se posicionarem como líderes no progresso educacional e científico global.

Conforme argumentam Neves e Barbosa (2020) e Barbosa e Neves (2020), a internacionalização é essencial para a melhoria da qualidade acadêmica, pois permite que as instituições aprendam com as melhores práticas globais e adaptem suas abordagens pedagógicas às necessidades atuais. A participação em programas de intercâmbio e a colaboração em projetos de pesquisa internacional enriquecem a formação dos docentes e promovem uma cultura de inovação e diversidade nas IESs.

Compreendo que ao apoiarem a internacionalização, a Pedagogia na universidade responde às demandas de um mundo interconectado e se compromete a cada dia a formar profissionais críticos e capacitados, capazes de atuar em contextos globais e contribuir, dessa forma, para a construção de uma sociedade mais justa.

Sob a ótica das políticas educacionais, venho observando que a internacionalização é uma tendência crescente na educação superior que oferece oportunidades e desafios para a Pedagogia na universidade. A globalização e a mobilidade acadêmica promovem a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes países, enriquecendo a formação docente e ampliando os horizontes educacionais. Ao apoiar a internacionalização, a Pedagogia incentiva a cooperação entre universidades e a participação dos docentes em redes e projetos internacionais, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação superior mais conectada e integrada ao contexto global.

Um dos desafios enfrentados pela Pedagogia na universidade é a abordagem da ética na academia. Esse aspecto é um componente essencial da formação docente e deve ser destacado na Pedagogia Universitária.

A ética na educação superior é um tema amplamente discutido por diversos autores. Para Malacarne, Strieder e Lima (2011) e Carneiro *et al.* (2010), a prática docente deve ser fundamentada em princípios éticos que orientem a relação entre educador e educando, promovendo um ambiente de respeito e dignidade. Os autores referidos argumentam que a formação de professores deve incluir a discussão sobre valores éticos, uma vez que esses profissionais têm um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Nessa direção, “[...] o conceito de ética supera, portanto, a ideia de um conjunto de normas, pressupondo reflexão e decisão, devendo ser compreendido contextualmente, porque também está sujeito às transformações da sociedade e da relação do homem com o ambiente” (Carneiro *et al.*, 2010, p. 413). Além disso, conforme destacam Silva, Ishii e Silchik (2023), a ética na prática pedagógica deve ser vista como um compromisso com a justiça social e a inclusão. Os autores referidos enfatizam que a formação docente deve preparar os professores para atuar em contextos diversos, considerando as desigualdades sociais e promovendo uma educação que respeite a diversidade cultural e as especificidades de cada aluno. Nesse sentido, a Pedagogia na universidade deve promover a reflexão ética entre os docentes, ao incentivá-los a considerar as implicações morais de suas práticas pedagógicas e a atuar com responsabilidade e integridade.

Essa dimensão ética é especialmente relevante no contexto atual, marcada por rápidas transformações tecnológicas e sociais. Questões éticas complexas, como a privacidade digital, a produção e disseminação de informações falsas (*fake news*) e o uso ético de dados, estão cada vez mais presentes no ambiente educacional. Compreendo, nesse sentido, que cabe à Pedagogia Universitária preparar os professores para lidar com esses desafios, fomentando uma postura crítica e reflexiva diante das implicações éticas do uso de tecnologias na educação.

Assim, como argumenta Chauí (2021), a modernidade traz desafios éticos que exigem dos professores uma postura crítica e reflexiva, capaz de lidar com as complexidades do mundo atual. A formação docente, portanto, deve incluir a discussão sobre como as práticas pedagógicas podem ser moldadas por valores éticos, promovendo um ensino que forme indivíduos comprometidos com a transformação social.

Desse modo, ao enfatizar a ética na formação docente, a Pedagogia na universidade contribui para que os professores pudessem, ao dominar conteúdos, ser capazes de atuar com responsabilidade, integridade e um forte compromisso social. Essa perspectiva é fundamental para garantir uma educação superior que forme profissionais competentes e éticos em sua função social e que, ao mesmo tempo, promova a construção de uma identidade docente sólida. A identidade docente se desenvolve por meio de uma prática reflexiva e do reconhecimento da própria atuação como parte integrante de uma comunidade educacional que busca transformar a sociedade.

Com uma identidade docente bem constituída, os professores estão mais preparados para enfrentar os desafios educacionais, adaptando-se às mudanças e promovendo uma educação que valoriza a diversidade, a inclusão e a justiça social.

Nessa direção, a Pedagogia na universidade tem um papel fundamental na formação das identidades docentes. Os professores universitários devem desenvolver uma compreensão clara de sua função e responsabilidade como educadores, além de construir uma identidade profissional que reflita seus valores e crenças pedagógicas. Como afirma Nóvoa (1992, p. 16), “[...] a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. A formação docente deve apoiar esse processo de construção identitária, proporcionando espaços de reflexão e diálogo onde os professores possam explorar suas experiências e desafios.

Essa construção é essencial para que os docentes se tornem agentes transformadores em suas instituições e comunidades, pois, para Campos, Gaspar e Moraes (2020, p. 95),

O ser humano nasce inacabado, é um projeto, um vir a ser. Ele tende à educação e o processo educativo pode ser entendido como uma condição para a sua humanização. A concepção do homem na perspectiva do devir, exige uma educação enquanto uma prática construtora do humano.

Dessa forma, os autores citados comungam com Freire (1996, p. 13) ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ao desenvolverem uma identidade docente sólida, os professores se tornam capazes de promover uma educação emancipatória, que estimula a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Essa identidade também os fortalece para enfrentar os desafios atuais da educação, como a diversidade cultural, a inclusão de estudantes com necessidades especiais e a integração das tecnologias digitais.

A construção da identidade docente é um processo fundamental para a formação de professores comprometidos com a transformação social. Nessa direção, a Pedagogia na universidade, ao apoiar esse processo, contribui para a formação de professores capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e de agir de maneira responsável e ética.

Destaco outro ponto também importante sobre a colaboração interdisciplinar no contexto da educação superior, compreendendo que ela é um procedimento relevante para enriquecer a prática pedagógica e promover a inovação nesse campo,

pois permite que docentes e alunos integrem conhecimentos de diferentes áreas, abordando problemas complexos de forma mais holística e criativa. Essa abordagem estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e a capacidade de trabalhar em equipe, preparando os estudantes para os desafios multifacetados do mundo atual. Além disso, a colaboração entre disciplinas pode levar ao surgimento de novas ideias e formas, aprimorando tanto o ensino quanto a pesquisa e contribuindo para um ambiente acadêmico mais dinâmico e integrador.

Como afirma Souza (2024, p. 745), a colaboração interdisciplinar é fundamental para a formação de profissionais capazes de atuar em contextos complexos e em constante transformação, ou seja,

A realização de políticas a favor da interdisciplinaridade obriga-nos a prestar especial atenção a uma série de condições, exige mudanças nas estruturas institucionais e propõe novas relações entre especialistas, baseadas na colaboração e não na hierarquização, e menos ainda nas tentativas de deslegitimação das especialidades rivais. Da mesma forma, permite que as instituições de ensino superior e o ensino estejam estreitamente integrados com as demais esferas da sociedade.

A autora citada enfatiza que a integração de diferentes saberes possibilita uma compreensão mais ampla dos fenômenos e a proposição de soluções mais efetivas e ainda esclarece que “[...] a introdução da interdisciplinaridade exige uma transformação profunda nos métodos de ensino e sugere uma mudança de atitude e de relacionamento entre os professores e entre estes e os alunos” (Souza, 2024, p. 745). Para Azevedo, Xavier e Carrasco (2020, p. 13), “[...] ao falarmos de interdisciplinaridade, temos que nos focar no entendimento acerca da construção do conhecimento nas diferentes áreas”. Essa perspectiva é corroborada por Gasparian (2006), que destaca a importância da “atitude interdisciplinar” na prática docente, caracterizada pela humildade, coerência, espírito de aventura e compromisso.

Nesse sentido, a Pedagogia Universitária desempenha um papel importante ao promover espaços de diálogo e integração entre as diferentes áreas do conhecimento. No incentivo de projetos colaborativos, a Pedagogia contribui para a formação de profissionais com uma visão sistêmica e a capacidade de articular saberes diversos. Essa perspectiva, conforme afirma Morin (2000), é essencial para enfrentar os desafios da sociedade atual, marcada pela complexidade e pela necessidade de soluções inovadoras.

Venho compreendendo, por meio de estudos e pesquisas, que a Pedagogia deve incentivar a cooperação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo

projetos e atividades que integrem perspectivas e saberes diversos. A utilização e aplicação dessa abordagem interdisciplinar vem contribuindo para a formação de professores mais versáteis e preparados para lidar com a complexidade dos problemas atuais. Além disso, observo que a colaboração entre disciplinas fortalece a comunidade acadêmica e promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e criativo.

Outra questão a ser dialogada reside na educação a distância (EaD) que, por sua vez, é uma modalidade que se expandiu e vem se expandindo rapidamente no ensino superior brasileiro, trazendo novos desafios e oportunidades para a Pedagogia. Não vou me ater ao debate da sua expansão pelos grupos financistas, o que levaria a um capítulo à parte para reflexões e contradições, como também os prós e contras sobre essa modalidade. Porém, quero unicamente ressaltar a Pedagogia e seu papel na base que sustenta essa modalidade de ensino.

A Pedagogia é fundamental na criação de currículos e práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos, a interação efetiva entre alunos e professores e a adaptação dos conteúdos para plataformas digitais. Além disso, é a Pedagogia que orienta o desenvolvimento de métodos de avaliação que respeitem a diversidade dos estudantes e a necessidade de flexibilidade na EaD. Sob essa questão, a EaD oferece flexibilidade e acessibilidade, mas também exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que leve em conta as especificidades do ensino *on-line*.

Nesse sentido, a Pedagogia deve desenvolver práticas e modelos que garantam a qualidade da EaD, formando professores capazes de atuar com eficácia nesse contexto ao incluir o uso de tecnologias apropriadas, como também a adaptação de métodos de ensino e a promoção de interações significativas entre estudantes e docentes.

Queiros (2018) afirma que a Pedagogia deve focar o desenvolvimento e a implementação de estratégias que integrem tecnologias adequadas à EaD. A utilização de plataformas de aprendizagem *on-line*, ferramentas de videoconferência e sistemas de gestão de aprendizagem (LMS) precisam ser planejados de forma a maximizar o potencial educacional. Nessa direção, a Pedagogia deve assegurar que as tecnologias empregadas sejam acessíveis e intuitivas para todos os estudantes, facilitando o acesso ao conhecimento e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo. Além disso, os recursos tecnológicos devem ser escolhidos e

implementados de maneira a suportar diversos estilos de aprendizado, oferecendo materiais que atendam tanto aos alunos visuais quanto aos auditivos, entre outros, garantindo que o conteúdo seja interativo e engajador. Dessa forma, a tecnologia pode agir como um meio de entrega e um elemento central que enriquece o processo educativo.

No mesmo patamar, a adaptação de métodos de ensino para o contexto da EaD é vital para assegurar a eficácia da prática pedagógica, segundo Queiros (2018). Nessa direção, a Pedagogia precisa incorporar abordagens que sejam adequadas ao formato virtual, como a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e a gamificação, que incentivam a participação ativa e o engajamento dos alunos.

As estratégias pedagógicas devem ser adaptáveis, permitindo que os professores ajustem suas abordagens com base no *feedback* dos alunos e nas avaliações de desempenho. Além disso, é fundamental que a Pedagogia na EaD enfatize o desenvolvimento da autonomia dos alunos, promovendo habilidades de autogestão e aprendizagem independente, para que possam prosperar em um ambiente onde o aprendizado é muitas vezes autodirigido. Essa adaptação não é apenas sobre mudança de conteúdo, mas também sobre a transformação de todo o processo de ensino para torná-lo mais dinâmico e relevante no ambiente *on-line*.

Nesse contexto, compreendo, com Queiros (2018) que a promoção de interações significativas entre estudantes e docentes é um componente essencial para o sucesso da EaD, e a Pedagogia desempenha um papel central nesse aspecto. Para compensar a falta de interação presencial é necessário criar oportunidades para o diálogo ativo e a colaboração em tempo real, utilizando fóruns de discussão, salas de bate-papo e *feedbacks* regulares (mais acentuado durante o período da COVID19 – 2020/2021).

Portanto, a Pedagogia deve incentivar os professores a serem facilitadores ativos, presentes e acessíveis, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. As interações entre os alunos também devem ser incentivadas, criando uma comunidade de aprendizagem na qual os estudantes podem aprender uns com os outros e construir redes de apoio. Além disso, a Pedagogia deve assegurar que as práticas de avaliação e *feedback* sejam contínuas e construtivas, ajudando os estudantes a refletir sobre seu progresso e a identificar áreas de melhoria. Dessa forma, a

interação significativa se torna um pilar central que enriquece a experiência educativa na EaD.

Pelas reflexões postas até aqui, tenho elementos que me possibilitam concluir que o futuro da Pedagogia na universidade enfrenta o desafio de integrar inovações tecnológicas com as práticas pedagógicas, criando ambientes de aprendizado mais dinâmicos e interativos. Com o avanço da tecnologia educacional, as universidades têm a oportunidade de redefinir como o conhecimento é compartilhado e construído. Isso exige a incorporação de ferramentas digitais nas salas de aula como também a reavaliação dos métodos de ensino para garantir que eles atendam às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes modernos.

Além disso, a Pedagogia deve desenvolver currículos que enfatizem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, preparando os alunos para o mundo do trabalho em rápida mudança e altamente globalizado. Nesse contexto, o papel do professor é vital, pois ele deve adotar as tecnologias na sala de aula garantindo que as suas ferramentas sejam usadas de maneira ética e eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa e profunda.

Além da tecnologia, outro desafio importante para a Pedagogia na universidade é promover uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária. Isso significa atender a uma diversidade crescente de estudantes, com diferentes origens culturais, linguísticas e socioeconômicas. A Pedagogia deve se adaptar para criar ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. Isso inclui a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e valorizem a diversidade, bem como a criação de políticas que garantam equidade no acesso e na participação, como também a formação de professores capacitados para lidar com esta demanda.

Portanto, as universidades têm a responsabilidade de fornecer suporte adequado e recursos para estudantes que possam enfrentar barreiras à aprendizagem, físicas, emocionais ou cognitivas. Por meio de um compromisso com a inclusão, a Pedagogia pode ajudar a formar cidadãos que compreendam a importância da diversidade e estejam preparados para liderar em sociedades cada vez mais multiculturais e interconectadas.

Por fim, o desenvolvimento contínuo da Pedagogia na universidade depende de uma forte ênfase à pesquisa e à continuação da colaboração interdisciplinar. As questões complexas enfrentadas pela educação hoje exigem soluções inovadoras

que muitas vezes se encontram na intersecção de diferentes campos de conhecimento. As universidades podem incentivar a troca de ideias e práticas entre disciplinas, enriquecendo o campo pedagógico e ampliando seu impacto ao promoverem uma cultura de pesquisa colaborativa. Isso também significa que a formação de professores deve incluir oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo, garantindo que os educadores estejam sempre atualizados com as últimas descobertas e procedimentos em educação.

Para isso, a Pedagogia deve ser vista como ciência que estuda a educação e um campo de investigação ativo que está em constante diálogo com outras áreas de conhecimento, como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e as Ciências Cognitivas. Somente por meio de um esforço coletivo e interdisciplinar, a Pedagogia pode continuar a evoluir e a desempenhar um papel único na educação superior, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais educada, igualitária e democrática.

A evolução contínua da Pedagogia transforma a sala de aula e a transcende. Dessa forma, reverbera em todos os espaços do universo acadêmico e também na sociedade ao promover cidadãos mais críticos, criativos, comprometidos e emancipados com a justiça social. Somente com coragem e criatividade os profissionais da educação poderão reimaginá-la e construir um futuro em que todos tenham acesso a oportunidades de aprendizado significativas.

CONCLUSÃO

Que Pedagogia sustenta a Pedagogia Universitária?

Iniciar uma conclusão com uma pergunta pode parecer inusitado, mas ela serve aqui para amarrar a pesquisa ao propósito de responder à questão de investigação e verificar se os objetivos foram atingidos. Antes de responder diretamente, é importante contextualizar como a pesquisa foi desenvolvida e o que foi desvelado ao longo do processo. No decorrer da conclusão, integro as várias partes do estudo destacando as principais descobertas. Nesse contexto, insiro algumas perguntas para esclarecer o padrão de raciocínio que guiou o desenvolvimento deste trabalho e, também para sublinhar a relevância dos resultados em relação aos objetivos estabelecidos.

Na trama que me propus não posso encerrar esta pesquisa sem antes expressar minha compreensão em resposta à provocação de Melo (2018): falta Pedagogia na universidade.

Ouso, então, colaborar com a autora ampliando a provocação: e se falta, o que tem sido feito para desvelar a sua presença na universidade? Essa questão foi essencial para o desenvolvimento deste estudo, pois todos os levantamentos realizados tiveram como norte a busca de uma resposta a essa provocação. As pesquisas e a escrita teórica, a catalogação de todos os Programas de Pedagogia Universitária disponíveis nos portais das universidades públicas consultadas e a análise dos conteúdos dos selecionados evidenciam um caráter peculiar que atesta a presença da Pedagogia (ciência) como base constituinte dos escritos nos documentos e do planejamento dos programas voltados à formação do professor universitário. Reforçando esse fato, chama-me a atenção a afirmação de Cunha (2010, p. 26):

É importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder com raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem 'natural' das coisas encaminhou para a compreensão, de que, são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como, os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura etc. O pedagogo, quando

chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante, *um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões*, como caracteriza Lucarelli (2000, p. 23). Muitas vezes, assume o pedagogo apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos etc.) transitem nos órgãos oficiais.

O que chama a atenção, na afirmação da autora é a busca da presença do Pedagogo e, conseqüentemente, da Pedagogia como base que sustenta toda a estrutura educacional existente no universo acadêmico para, diga-se, “Pedagogizar” documentos. Ora, se não fosse necessária tomar forma e conteúdo das ações, saberes e práticas da ciência da educação para o embasamento dos documentos organizacionais e tantos outros mais constituintes e constituídos por ela, qual a razão então do seu apagamento nesse campo? E por que há a necessidade da sua “chamada” para dar forma e conteúdo aos documentos decididos e produzidos? Não há condição para a sua escusa. O fato, como apontei no desenvolvimento teórico desta pesquisa, desde o extenso trabalho realizado no estado da questão, passando para a articulação entre Educação, Pedagogia e Didática, juntamente com a análise dos dados e seus resultados, é a clarificação forte e evidente de que há uma presença marcante da Pedagogia em todas as instâncias que perpassam a seara do campo universitário e que fundamentam os processos de ensino, pesquisa e extensão em sua totalidade.

A conclusão a que cheguei é que a Pedagogia está, portanto, sendo ancorada como base invisível, mas indispensável, que orienta e enriquece o desenvolvimento acadêmico, assegurando que a educação superior não se limite à mera transmissão de conhecimento, mas se torne um espaço que fomente a reflexão crítica, a inovação e a transformação social. Contudo, essa mesma conclusão me leva a afirmar que, se é indispensável, é necessária que seja visível.

Tomado essa compreensão, observei, diante das propostas dos programas/projetos e ações, que o fato de serem materializadas no interior das universidades públicas e, por lógica, atuarem no universo da educação em sua modalidade própria, e ainda propagarem ensino, pesquisa e extensão, a presença da Pedagogia já está enraizada em seus documentos constituintes, porém há que se dar visibilidade a essa Pedagogia que fornece base teórica e conceitual para sustentar práticas educacionais que promovem um ambiente de ensino inclusivo e reflexivo. A visibilidade da Pedagogia pode ser aumentada ao fomentar a integração das teorias pedagógicas em todas as áreas de conhecimento, incentivando um

diálogo constante entre diferentes disciplinas e ampliando o reconhecimento da importância da formação pedagógica para todos os docentes universitários.

Para isso, é essencial implementar ações que reconheçam, valorizem e promovam a prática pedagógica como um componente fundamental do desenvolvimento acadêmico e profissional dentro das universidades, fortalecendo, assim, o compromisso institucional com uma educação de qualidade que responda efetivamente às demandas sociais e culturais contemporâneas, vindo ao encontro da afirmação de Almeida e Pimenta (2011, p. 21): “[...] é preciso valorizar o ensino de graduação na universidade”, ou seja,

[...] entendemos que é preciso se criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação na universidade, que considere o direito do acesso a uma *formação* que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade, que possibilite o desenvolvimento do *pensamento autônomo*, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo *engajamento* dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais (ensinar com extensão). E uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação.

O ensino na universidade, por sua vez, constitui um processo de busca e construção científica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade (Almeida; Pimenta, 2011, p. 22-23).

Nesse contexto, compreendo, com as autoras, que essa valorização deve começar pela formação do professor universitário situado em exercício pleno no campo da Pedagogia Universitária. Dessa forma, a Pedagogia Universitária é sustentada por um conjunto de teorias e práticas pedagógicas que, ao serem analisadas de perto, refletem a intersecção entre a Pedagogia como ciência da educação e sua adaptação na formação superior.

Este estudo revelou que os Programas de Pedagogia Universitária, apesar de suas diferenças, compartilham fundamentos pedagógicos comuns que são essenciais para sua eficácia. Especificamente os três programas selecionados e analisados confirmam essa convergência ao evidenciar a importância de uma formação docente que valorize a reflexão crítica, a prática colaborativa e o compromisso com a transformação social.

Esses programas demonstraram que, apesar das variações contextuais e institucionais, há um consenso sobre a necessidade de promover uma Pedagogia que forme os professores para a sala de aula e para além dela, buscando capacitá-los a questionar, inovar e contribuir para a evolução do ensino superior. Assim, os fundamentos pedagógicos comuns entre esses programas reforçam a ideia de que a formação docente no contexto universitário deve ser integral ao contemplar tanto o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos quanto a promoção de uma consciência crítica e reflexiva nos alunos.

As teorias educacionais de Paulo Freire, por exemplo, com sua ênfase no diálogo e na conscientização, aparecem como influências fundamentais que sustentam as práticas docentes, promovendo um ensino que é tanto crítico quanto reflexivo.

Além disso, a Pedagogia Crítica, que propõe que o aprendizado é um processo de questionamento e transformação da realidade, também é um componente fundamental nos programas analisados.

Por outro lado, a análise evidenciou que a Pedagogia Universitária é reforçada pela integração das políticas institucionais que moldam a prática pedagógica. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, como diretrizes fundamentais nas universidades, sugere que a Pedagogia Universitária não é apenas uma aproximação de teorias pedagógicas, mas também uma prática viva e dinâmica que busca constantemente responder às demandas acadêmicas e sociais emergentes dentro do campo da Pedagogia na universidade. Dessa forma, a Pedagogia na universidade se revela como um campo interdisciplinar que deve se adaptar e inovar continuamente, aproveitando o conhecimento de diversas áreas da ciência para enriquecer a prática educativa.

Portanto, ao responder à pergunta que guia esta conclusão, pode-se afirmar que a Pedagogia que sustenta a Pedagogia Universitária é uma Pedagogia integradora. É uma Pedagogia Crítica. É uma Pedagogia que se nutre da tradição teórica, mas que não hesita em reinventar-se à luz das novas demandas do século XXI. Para que essa Pedagogia se torne mais visível e eficaz, é essencial que as universidades fortaleçam seus programas de formação continuada por meio de políticas institucionais, garantindo que os docentes compreendam e apliquem de maneira inovadora essa base pedagógica em suas práticas diárias. Assim, a

Pedagogia Universitária pode cumprir seu papel de formar docentes capazes de promover uma educação superior de qualidade, inclusiva e transformadora.

Um dos momentos marcantes desta caminhada foi a compreensão da dicotomia existente entre Pedagogia Universitária e Pedagogia na universidade, e, no decorrer das pesquisas, fui tomando consciência de cada perspectiva a partir dos estudos de Pimenta (2009, 2015, 2019, 2021, 2023), Pimenta e Almeida (2011), Almeida (2012), Cunha (2003, 2006, 2007a, b, 2009, 2010a, b, 2012, 2014) e Franco (2003, 2008, 2009, 2017, 2020, 2021, 2024), como também em todos os encontros com os grupos de pesquisas, ao trazerem evidências de que o campo da Pedagogia Universitária está inserido em um campo maior, o da Pedagogia na universidade, ambos se complementando mutuamente (primeira epifania).

Outro ponto a destacar tem relação direta na busca da Pedagogia que embasa os Programas de Pedagogia Universitária nas IES públicas, ou seja, o ponto de partida e de chegada se concentra na própria Pedagogia que se faz presente desde o momento da elaboração/criação do programa. Esse processo passa por uma política instituída e se materializa na sua implementação (desenvolvimento da formação) e coleta de resultados (relatórios), ou seja, ao tomar consciência do seu papel como ciência da educação, a proposta aqui foi desvelar a Pedagogia já existente na universidade que se faz base na própria essência do ato educativo (*práxis*) e das existências das IES (segunda epifania).

Nessa direção, tomado pela compreensão do papel da Pedagogia presente na universidade e seu avanço na condução dos processos educacionais, continuo reconhecendo a sua importância na formação de professores críticos e reflexivos, que se preparam para enfrentar os desafios atuais da educação superior. A Pedagogia na universidade, além de estruturar o ensino e a aprendizagem, promove também uma cultura de inovação e inclusão, essencial para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social. Assim, reafirma-se como um campo dinâmico e fundamental para o desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas que respondem às demandas de uma sociedade em constante evolução.

Como a Pedagogia sustenta a Pedagogia Universitária?

A Pedagogia, como ciência da educação, oferece os fundamentos teóricos e de base que sustentam as práticas educativas. Ela se propõe investigar e

sistematizar os processos educativos, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. No contexto universitário, a Pedagogia assume uma dimensão específica, chamada Pedagogia Universitária, que se concentra nas particularidades do ensino superior e na formação docente. Nessa direção, Pimenta (2023) reforça nossa concepção da Pedagogia como ciência, afirmando:

A Pedagogia enquanto ciência teórico-prática, que estuda cientificamente as práticas concretas em seus contextos, não transforma a realidade; mas ao criar novas teorias a partir do real, oferece aos educadores fundamentos e perspectivas para em suas *práxis* transformarem as práticas desumanizadoras (Pimenta, 2023, p. 287).

Compreendo, com a autora, que a Pedagogia é reconhecida como uma ciência teórico-prática, o que significa que ela busca compreender as práticas educativas em seus contextos concretos e desenvolve teorias que orientam e transformam essas práticas. Esse aspecto é fundamental para a educação superior, pois os contextos universitários são dinâmicos e multifacetados, exigindo uma abordagem que considere tanto os fundamentos teóricos quanto as práticas cotidianas dos educadores. A Pedagogia fornece o arcabouço teórico que sustenta a formação e a atuação dos professores universitários, permitindo-lhes refletir criticamente sobre suas práticas e buscar continuamente o aprimoramento.

Por essa perspectiva, a Pedagogia descreve as práticas educativas existentes contribuindo para a criação de novas teorias que podem transformar essas práticas. Compreendo que, ao investigar e analisar a realidade educacional, a Pedagogia identifica problemas, desafios e oportunidades para inovação. Isso é especialmente relevante na Pedagogia Universitária, na qual há uma necessidade constante de adaptação às mudanças sociais, tecnológicas e culturais (haja vista os temas dos trabalhos produzidos na última edição do Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária, 2024). Por meio da pesquisa pedagógica, são desenvolvidas novas abordagens e metodologias de ensino que visam a melhorar a eficácia da educação superior, tornando-a mais inclusiva, crítica e transformadora.

Analisando essas questões, observo que a Pedagogia também oferece aos professores perspectivas críticas que são essenciais para identificar e transformar práticas desumanizadoras no contexto universitário. Nessa direção, os professores podem incorporar teorias pedagógicas críticas ao serem encorajados a questionar estruturas de poder, desigualdades e práticas tradicionais que podem ser opressivas ou exclusivas. A Pedagogia Universitária, sustentada por esses princípios, busca

promover uma educação que seja emancipadora, capacitando os estudantes a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades e na sociedade em geral.

A questão da *práxis* é fundamental no conceito central da Pedagogia. Entendida como a integração entre teoria e prática, ela implica uma reflexão contínua sobre a ação pedagógica e a transformação do contexto educacional com base nessa reflexão (Franco, 2016). Na Pedagogia Universitária, a *práxis* se manifesta na capacidade dos professores de aplicar teorias pedagógicas de forma criativa e crítica, adaptando-se às necessidades específicas dos estudantes e do ambiente acadêmico. Essa abordagem promove uma educação que é relevante e responsiva, preparando os estudantes para os desafios do século XXI.

Na mesma direção, essa pesquisa confirmou que a formação de professores universitários é profundamente influenciada pela Pedagogia Crítica, que fornece os fundamentos necessários para que eles possam desempenhar seu papel de maneira eficaz. A Pedagogia Universitária utiliza essa base para desenvolver programas de formação docente que partilhem conhecimentos e abram espaços para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas dos futuros professores e para os que estão em pleno exercício da função. Essa formação abrangente é fundamental para garantir que os professores possam enfrentar os desafios únicos do ensino superior e contribuir para a melhoria contínua da educação.

Dessa forma, destaco que a Pedagogia Universitária é sustentada por uma perspectiva pedagógica que incorpora teorias e práticas de ensino centradas no contexto específico do ensino superior. Ela busca integrar princípios de educação crítica, reflexiva e inclusiva para atender às necessidades de formação dos professores universitários.

No desenvolvimento da pesquisa e escrita desta tese, foi possível compreender alguns elementos da Pedagogia que sustentam a Pedagogia Universitária. Em cada livro e artigo consultados, e em visualizações de *lives* nos principais canais das instituições da área da educação disponibilizadas na plataforma do *You Tube*, pude identificar de modo crítico que a Pedagogia oferece fundamentos teóricos e de base para a prática docente.

Assim, por meio dessa identificação, foi possível pontuar alguns desses fundamentos como forma de articular uma base sólida para a formação docente no ensino superior: a) aprendizagem centrada no aluno; b) articulação teoria e prática; c)

aprendizagem ao longo da vida conforme os pressupostos de Day⁵¹ (2001); d) ensino com pesquisa; e) didática crítica; f) interdisciplinaridade; g) ética e compromisso social.

Por meio desses fundamentos listados, compreendo que a Pedagogia Universitária é sustentada também por uma combinação de teorias pedagógicas que promovem uma educação crítica, inclusiva e inovadora. Nessa situação, a Pedagogia Universitária visa a formar profissionais capazes de enfrentar os desafios complexos do ensino superior no século XXI, como forma de contribuir significativamente para a transformação social e o avanço do conhecimento. Para isso, ela deve integrar teoria e prática, focar o desenvolvimento contínuo dos docentes e promover a inclusão e a diversidade.

Nessa circunstância, a Pedagogia busca se adaptar às mudanças rápidas no cenário educacional, como também formar os professores para que sejam sujeitos de transformação em suas comunidades acadêmicas e na sociedade em geral. Assim, a Pedagogia Universitária reafirma seu compromisso com a formação de indivíduos críticos e engajados, que estão preparados para lidar com as demandas de um mundo do trabalho cada vez mais globalizado e diversificado, ao mesmo tempo em que promovem um ambiente de aprendizagem que valoriza o diálogo, a reflexão e a inovação.

De que forma a Pedagogia na universidade contribui com os processos de formação do professor que atua na educação superior?

Essa pergunta foi ao encontro da validação desta pesquisa. Durante o seu desenvolvimento, fui confirmando e respondendo, a cada movimento realizado. Para isso, o alcance dos objetivos geral e específicos teve total influência na construção de um entendimento mais aprofundado sobre o papel da Pedagogia no contexto universitário, ao concluir que a Pedagogia, como ciência da educação desempenha um papel essencial no cenário da educação superior, especialmente nas

⁵¹ O autor apresenta em seu livro uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores – os desafios e os constrangimentos que afetam a sua capacidade para se empenharem profissionalmente e para desenvolver as suas competências de forma a melhorar a educação e os resultados escolares das crianças e dos jovens de cujas experiências e aprendizagem são responsáveis. O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.

universidades públicas. Ela fornece bases teóricas que sustentam e enriquecem os Programas de Pedagogia Universitária.

A pesquisa permitiu ampliar a compreensão sobre a formação pedagógico-didática dos professores do ensino superior, como também sistematizar o movimento da Pedagogia na universidade no Brasil e analisar os fundamentos e propostas dos projetos e programas de PU nas universidades públicas brasileiras. Esses elementos foram identificados como essenciais para a construção de concepções epistemológicas que fortalecem a docência e contribuem significativamente para a melhoria dos processos formativos no ensino superior.

Na mesma direção, os percursos reflexivos e metodológicos adotados contribuíram para a construção desta trama. Pela postura crítico-dialética assumida e pelos documentos oficiais consultados, a visibilidade da Pedagogia inserida se mostrou cada vez mais evidente e necessária.

Compreendi, então, que a Pedagogia na universidade contribui significativamente para a promoção de programas de formação dos professores da educação superior ao fornecer uma base teórica multifacetada que apoia o desenvolvimento de ações pedagógico-práticas, críticas e reflexivas presentes em seu campo e no campo da Pedagogia Universitária que, por sua vez, encarrega-se de executar as ações de formação dos professores, adaptando-as às exigências complexas dessa profissão.

Além disso, a Pedagogia na universidade oferece aos professores recursos para enfrentar os desafios do ensino superior atual, como a necessidade de se adaptar a diferentes contextos culturais e tecnológicos, a promoção de metodologias ativas de aprendizagem e a inclusão de diversas perspectivas no currículo. A Pedagogia na universidade também garante que os professores se mantenham atualizados em relação às novas teorias e práticas educacionais, permitindo-lhes inovar e melhorar continuamente suas práticas pedagógicas ao enfatizar a importância da formação continuada e em serviço (Aroeira, 2023).

Assim, a Pedagogia na universidade, além de melhorar a qualidade da identidade do ensino, fortalece também o professor, promovendo uma visão de ensino que é tanto pessoal quanto coletiva, crítica e comprometida com a transformação social. Com essa perspectiva, compreendi que a Pedagogia na universidade se estabelece como um campo indispensável para a implantação de programas que favorecem o desenvolvimento de professores capazes de contribuir

para a excelência acadêmica e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos críticos.

Por meio desse entendimento, a Pedagogia na universidade transcende a sala de aula, influenciando a cultura institucional e incentivando práticas colaborativas que enriquecem a experiência educativa como um todo. Ela desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente acadêmico inclusivo e inovador, no qual tanto docentes quanto discentes são estimulados a explorar novas formas de pensar e aprender rumo à emancipação.

Nessa conjuntura, esta pesquisa me permitiu entender, de forma profunda e específica o papel da Pedagogia, ciência da educação, inserida no cenário da educação superior brasileira, especificamente nas universidades públicas, e como a sua base teórica fundamentou e contribuiu com os Programas Institucionais de Desenvolvimento de Docentes, chamados Programas de Pedagogia Universitária, os quais pude analisar.

Compreendi também que o levantamento da pesquisa teórica colaborou fortemente para ampliar a concepção de formação pedagógico-didática de professores que atuam na educação superior, ao estabelecer correlação entre as bases consultadas para a escrita do Estado da Questão e o desenvolvimento dos demais capítulos, como o entrelaçamento da Educação, da Pedagogia e da Didática.

Em seção à parte, as questões pertinentes à Didática e sua ampliação para a Didática Multidimensional de Franco e Pimenta (2016) e a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE) proposta por Pimenta (2023) corroboraram mais uma vez a compreensão da base teórica do campo da Pedagogia para essa área de ensino, o que me oportunizou aprofundar o seu entendimento como um componente essencial na formação docente e para a prática educativa no ensino superior principalmente. Ao explorar na leitura as teorias e práticas didáticas, pude apreender como elas oferecem suporte teórico, sólido e coerente para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino, além de promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

Nessa condição, a DMCE, ao enfatizar a importância de práticas pedagógicas centradas no estudante em busca do conhecimento, reforça o papel da Pedagogia como um campo que não apenas instrui, mas também inspira uma prática reflexiva, crítica e emancipatória que: a) busca desenvolver a autonomia e o protagonismo do estudante; b) promove a construção de conhecimento significativo e contextualizado;

c) fomenta a diversidade e a inclusão; d) desenvolve competências para a vida; e) estimula a reflexão e a pesquisa (Pimenta, 2023). Essas abordagens são fundamentais para a formação de professores que são capazes de adaptar seus métodos às necessidades específicas de seus alunos, fomentando um processo de ensino-aprendizagem que é ao mesmo tempo inclusivo, emancipador e transformador.

Quanto à sistematização do movimento da Pedagogia na universidade no Brasil, afirmo que o capítulo específico sobre a Docência na universidade, em que apresentei “o movimento histórico da Pedagogia Universitária no Brasil e na América Latina”, como também a exposição da compreensão dicotômica entre os termos “Pedagogia Universitária” e “Pedagogia na universidade”, respondeu a essa análise de forma crítica, coerente e aprofundada. Por meio desse movimento, foi possível evidenciar como essas concepções, embora distintas em sua origem e envolvimento, se complementam ao longo do tempo, contribuindo de maneira significativa para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de uma educação superior mais crítica e emancipatória.

Verifiquei também que uma análise do movimento da Pedagogia Universitária no Brasil, especialmente em comparação com o da América Latina, revela nuances importantes sobre como os conceitos pedagógicos têm sido reinterpretados e aplicados em contextos universitários.

Historicamente, a Pedagogia Universitária foi concebida como um campo destinado a estruturar e melhorar a prática docente no ensino superior, respondendo às demandas de uma educação que buscava e ainda busca, infelizmente, a transmissão de conhecimento. Entretanto, a “Pedagogia na universidade” surge como uma vertente mais ampla, que leva em conta as especificidades e desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior atuais. Esse campo considera a necessidade de integrar práticas educativas com o contexto sociocultural e econômico em que estão inseridas, proporcionando uma compreensão mais abrangente da docência universitária e promovendo práticas educativas que sejam alinhadas à transformação crítica da realidade, e não apenas informativas.

Ao distinguir entre “Pedagogia Universitária” e “Pedagogia na universidade”, foi fundamental considerar que ambas desempenham papéis significativos no fortalecimento da formação docente, mas abrangentes em suas perspectivas e objetivos. A Pedagogia Universitária, tradicionalmente, concentra-se na

profissionalização e capacitação (formação) dos professores para enfrentar as demandas do ensino superior, enfatizando frequentemente aspectos técnicos e metodológicos da prática docente.

Em contrapartida, a "Pedagogia na universidade" amplia esse escopo, incorporando considerações éticas, políticas e sociais na prática educativa, incentivando os docentes a atuar como sujeitos de transformação social. Essa perspectiva mais holística reflete um compromisso com uma educação que vai além da sala de aula, buscando impactar positivamente a sociedade e atender às exigências de um mundo em constante evolução.

Dessa forma, a Pedagogia na universidade não se limita à formação técnica dos professores, mas busca desenvolver sua capacidade de reflexão crítica e engajamento. Com base nas proposições da DMCE, defendida por Pimenta (2023), aposto que os professores se tornem sujeitos capazes de questionar as estruturas vigentes, promovendo uma educação que priorize a emancipação dos sujeitos.

A exposição crítica dessas duas abordagens no capítulo sobre a Docência na universidade demonstrou a necessidade de um diálogo contínuo e produtivo entre teoria e prática pedagógica. Tal diálogo é essencial para enfrentar os desafios do ensino superior no século XXI, como a inclusão, a diversidade e a inovação tecnológica. Adotando uma perspectiva crítica e coerente, a análise apresentada, além de esclarecer as diferenças entre os dois termos, também propõe uma síntese que possa orientar a formação de professores universitários capazes de responder de maneira eficaz e ética às demandas educacionais atuais.

Essa visão integrada reforça a importância de uma Pedagogia que seja tanto reflexiva quanto prática, promovendo um ensino que realmente faça a diferença na vida dos alunos e na sociedade como um todo. Observo, dessa forma, que a Pedagogia na universidade, ao articular a teoria com a prática e ao integrar considerações sociais e culturais, se posiciona como uma força vital para a inovação e evolução do ensino superior.

Essa integração, além de enriquecer a prática pedagógica, fomenta um ambiente de aprendizagem que valoriza a pluralidade de perspectivas e experiências. Professores formados sob essa visão são incentivados a cultivar uma mentalidade aberta e adaptável, que lhes permite enfrentar problemas complexos de maneira criativa e colaborativa.

Ademais, a Pedagogia na universidade regulamenta a necessidade de se envolver com questões éticas e sociais mais amplas, desafiando professores, estudantes, técnicos e demais servidores, a considerar o impacto de suas ações no mundo. Isso requer um compromisso com a justiça social e a equidade, garantindo que o ensino superior seja acessível e relevante para todos os alunos, independentemente de suas origens. Isso também responde à questão que alguns técnicos em assuntos educacionais fazem: que Pedagogia sustenta as nossas práticas?

Quanto às estratégias metodológicas adotadas, optei pela abordagem teórico-bibliográfica, baseando-me em uma ampla revisão crítica e aprofundada da literatura publicada sobre o tema. Ao assumir a postura crítico-dialética, a pesquisa analisou o objeto de estudo de forma contextualizada, considerando as contradições e tensões presentes no campo da Pedagogia Universitária e na universidade.

Constatei que a natureza qualitativa da pesquisa permitiu uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, pois explorei suas nuances e particularidades. A base documental, composta por livros, artigos, ANAIS de eventos, teses, dissertações e materiais digitais, forneceu o embasamento empírico necessário para sustentar as análises e argumentações desenvolvidas.

Ao focar especificamente nas proposituras dos Programas de Pedagogia Universitária em universidades públicas, esta pesquisa identificou e analisou as contribuições da Pedagogia para o fortalecimento desse campo no contexto da educação superior por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que permitiu a categorização e interpretação dos dados coletados.

Com essa opção metodológica, ao analisar os fundamentos das propostas dos Programas de Pedagogia Universitária das universidades que as possuem e selecionar as que estão em plena atividade para o *corpus* da análise de dados mediante consulta aos portais institucionais, reafirmei a tese de que a presença da Pedagogia na universidade promove uma formação docente mais crítica, reflexiva, emancipada e eficaz, ao integrar práticas pedagógicas inovadoras com fundamentos teóricos sólidos, contribuindo para o desenvolvimento profissional e de competências didáticas dos professores atuantes, como também para a adaptação dos futuros professores aos desafios atuais do ensino superior.

Nesse sentido, ao tomar como categoria geral a Pedagogia na universidade, emergiram três dimensões consistentes para a análise: institucionalização dos

Programas de Pedagogia Universitária; implementação das práticas pedagógicas; e avaliação dos resultados obtidos, que foram apresentadas de forma expositiva, sintetizando as principais conclusões e implicações do estudo para o campo da Pedagogia Universitária de forma a contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico sobre o papel da Pedagogia na formação de professores e no contexto da educação superior.

A institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária se referiu à forma como as universidades têm incorporado e valorizado a Pedagogia em suas estruturas organizacionais. Analisar essa dimensão permitiu identificar se as instituições reconhecem a importância da Pedagogia para a formação docente e para a melhoria do ensino, bem como se existem políticas e iniciativas concretas para promover o desenvolvimento desse campo.

A implementação das práticas pedagógicas investigou como a Pedagogia se materializa no cotidiano das salas de aula universitárias por meio dos documentos dos programas instituídos. Essa dimensão buscou compreender se os Programas de Pedagogia Universitária consideraram em suas propostas estabelecer caminhos para o processo formativo de professores com base em conhecimentos pedagógicos para as suas atividades docentes, ao utilizarem práticas pedagógicas centradas no estudante, e se promovem uma educação crítica e transformadora.

A avaliação dos resultados obtidos, permitiu analisar se os objetivos propostos pelos programas e as ações formativas estão de acordo com o que é preconizado e se a sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior é real.

Em suma, ao analisar essas três dimensões de forma integrada, foi possível obter um panorama mais completo sobre o papel da Pedagogia na universidade e suas implicações para a melhoria da educação superior. As conclusões e implicações deste estudo contribuem para o aprofundamento do debate acadêmico sobre a importância da Pedagogia na formação de professores e na promoção de uma educação de qualidade, inclusiva, transformadora e emancipatória.

Ao pensar sobre a inovação teórica, quanto à relevância prática dos resultados desta tese para a área de conhecimento, a principal contribuição certamente reside na proposição de que a prática pedagógica dos docentes em universidades públicas pode ser significativamente enriquecida ao incorporar a Pedagogia Crítica como fundamento epistemológico, postura acadêmica e práxis

investigativa. A pesquisa demonstrou que, para promover uma formação docente mais crítica e criativa, é necessário romper com práticas pedagógicas tradicionais e adotar abordagens que integrem a Pedagogia Universitária e a Pedagogia na universidade de maneira complementar.

A análise qualitativa dos Programas de Pedagogia Universitária das três universidades federais brasileiras selecionadas (UFAL, IMS/CAT/UFBA e UFSM) revelou que a inserção crítica da Pedagogia na educação superior pública fortalece a qualificação docente e promove práticas pedagógicas mais reflexivas e inovadoras, contribuindo para a elevação da qualidade do ensino superior no Brasil. Assim, a tese reforça a importância da Pedagogia Crítica como um caminho para a transformação e emancipação das práticas docentes nas universidades públicas.

Em busca do aprofundamento epistemológico para a Pedagogia Universitária e na universidade. a que isso quer dizer?

Durante as pesquisas e escrita desta tese, ao mesmo passo que vinha compondo os capítulos estruturantes, também compus material escrito à parte sobre elementos que pudessem aprofundar a continuidade dos estudos epistemológicos sobre este trabalho. Nessa condição, aprofundar a epistemologia para a Pedagogia Universitária e a Pedagogia na universidade significa compreender os fundamentos teóricos, metodológicos e filosóficos que sustentam esse campo de conhecimento e sua integração no contexto da educação superior.

Refletindo sobre essa questão e iluminado pelas leituras do filósofo e educador Álvaro Vieira Pinto, em seu livro “Ciência e existência”, compreendi com o autor que, em um sentido dialético, a epistemologia nos previne igualmente de cair no engano de conceber a ciência como efeito da racionalidade abstrata, de que o ser humano estaria dotado por representar a essência do seu espírito, a qual produziria o saber metódico por necessidade interior, operando pelo impulso irresistível de captar a maior soma de dados objetivos e submetê-los às suas leis a priori (Vieira Pinto, 1985).

Nessa acepção, o destaque dado ao estudo da epistemologia visa a determinar a natureza e a extensão do conhecimento (Alguém sabe? Alguém não sabe? Quanto e como sabemos? Quanto e como podemos saber?). Essas questões me provocaram a pesquisar no campo filosófico as implicações conceituais sobre a

epistemologia. Em particular, a afirmação de Gamboa (2007, p. 27) me esclarece que

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo.

Compreendo que a epistemologia, conforme esclarecido pelo autor, é uma área da Filosofia que se dedica ao estudo crítico da ciência, diferenciando-se de outras disciplinas, como a Gnosiologia, que se ocupa da teoria do conhecimento de forma mais ampla, e a Metodologia, que se concentra nos métodos científicos. Ao enfatizar que a epistemologia analisa a ciência tanto como produto quanto como processo, o autor destaca a importância de entender os resultados das pesquisas e os caminhos que levam a esses resultados.

Essa concepção é particularmente relevante para a Pedagogia Universitária, pois permite uma análise crítica das práticas educativas e dos métodos de ensino utilizados nas instituições de ensino superior. Ao investigar as implicações conceituais da epistemologia, pude refletir, nesta pesquisa, como a base pedagógica é fundamentada e como se aplica na prática docente. Isso acarretou uma busca por um conhecimento não apenas teórico, mas também que considere as dimensões sociais, culturais e éticas do ensino, principalmente quando analisei as propostas dos Programas de Pedagogia Universitária selecionados.

Aprendi que o destaque sobre a relevância da epistemologia como um campo de estudo, nesse caso, para a área da educação, especificamente a superior, permite uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas na universidade.

Nessa direção, ao defender a tese de que a Pedagogia possui base teórica consistente que reverbera nos espaços da educação superior promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis, sustentei e reafirmei, ao longo desta pesquisa que a formação pedagógica de professores é condição ímpar para o avanço pessoal e profissional da docência na educação superior e, nessa propositura, a Pedagogia, como ciência da educação, contribui diretamente para essa realidade. Portanto, ao pesquisar as contribuições da Pedagogia na universidade à formação docente nesse campo, foi o caminho que percorri neste estudo.

Nesse universo, esta tese inaugura uma nova área e concepção de estudo e pesquisa, quer seja: a Pedagogia na universidade.

As possibilidades que este campo oferece são vastas e se estendem para além do mero ensino, englobando práticas que promovem a reflexão crítica e a transformação social em todo o contexto acadêmico. É importante destacar que a Pedagogia na universidade não se limita a um conjunto de técnicas ou métodos, mas envolve uma compreensão profunda das dinâmicas educativas que permeiam a formação docente e suas vertentes. Com essa perspectiva, a Pedagogia na universidade se apresenta como um campo essencial para a renovação do ensino superior, oferecendo uma base teórica e prática que busca transformar a maneira como o conhecimento é produzido e disseminado na academia.

Na busca para aprofundar os estudos da epistemologia que pudessem contribuir para o avanço do campo da Pedagogia na universidade e sua implementação na formação de professores na educação superior, pude elaborar algumas considerações ao discutir a subseção “Pedagogia na Universidade: avanços e possibilidades para a melhoria da formação e da *práxis* docente”.

Nela, abordei a importância de integrar a teoria com a prática pedagógica de maneira que os professores possam desenvolver, além de habilidades específicas, a compreensão crítica e reflexiva do seu papel e do processo educacional. Discuti a necessidade de uma formação que vá além do domínio do conteúdo disciplinar, incorporando a capacidade de analisar e interagir com os contextos sociais, culturais e institucionais nos quais a educação se insere, rumo à emancipação intelectual.

Explorei como a Pedagogia na universidade fornece base teórica e conceitual como um eixo central para promover a interdisciplinaridade, incentivando a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem multidimensional visa a formar os professores a adaptar suas práticas pedagógicas às demandas diversas e em constante evolução da educação superior atual.

Outro aspecto fundamental destacado foi a necessidade de fomentar a pesquisa e a extensão universitária como componentes indissociáveis da formação docente. A integração entre ensino, pesquisa e extensão é vista como um meio de engajar os professores em um processo contínuo de aprendizagem e atualização, permitindo-lhes contribuir de forma mais eficaz para a construção de conhecimento e para a solução de problemas reais enfrentados pela sociedade.

Salientei, também, que a Pedagogia na universidade precisa estar alinhada às políticas educacionais que valorizam a formação contínua dos professores, reconhecendo a profissão docente como uma carreira que requer investimento, desenvolvimento profissional e atualização. Isso inclui a implementação de programas de formação continuada que ofereçam suporte aos professores em suas trajetórias de ensino, promovendo a inovação pedagógica e o aprimoramento constante de suas práticas.

Além disso, ressaltei a importância de reconhecer a Pedagogia como a ciência da educação, destacando seu papel fundamental na construção de um arcabouço teórico que orienta a formação docente. Dessa forma, destaquei que a Pedagogia não se limita a oferecer práticas didáticas, também busca compreender profundamente os processos de ensino e aprendizagem e sua relação com o saber, por meio da análise prática que se faz presente nas interações entre estudantes, professores, demais servidores e o contexto educacional mais amplo. Essa perspectiva científica da Pedagogia permite que ela forneça diretrizes sólidas e fundamentadas para a prática educativa, possibilitando que os professores, neste caso, desenvolvam um ensino crítico, inovador e adaptável às realidades diversas da educação superior.

Portanto, a Pedagogia, fundamentada e compreendida como a ciência da educação desempenha um papel essencial na formação de professores capazes de atuar de maneira crítica e inovadora. Oferece uma base teórica que os conduz, como também os desafia a repensar suas práticas pedagógicas, levando em consideração as complexas dinâmicas socioculturais e tecnológicas que caracterizam o ambiente educacional moderno.

Com isso, a Pedagogia promove a formação de professores para que estes possam disseminar e compartilhar o conhecimento. Esse papel transformador da Pedagogia é fundamental para enfrentar os desafios atuais, garantindo que a educação superior se mantenha relevante e alinhada às demandas da sociedade global. Assim, a Pedagogia consolida-se como um campo indispensável na promoção de um ensino que é, simultaneamente, rigoroso e humanizador, capaz de formar indivíduos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais.

Finalizo esta parte da tese reiterando minha convicção de que a Pedagogia, ao ser reconhecida e reafirmada como a ciência da educação, consolida-se como um campo indispensável para a transformação e o aprimoramento contínuo da

educação. Ao promover a integração dialética e emancipadora entre teoria e prática rumo à *práxis*, a Pedagogia forma os docentes para os desafios da sala de aula e os envolve em uma rede de produção de conhecimento fundamental para o progresso acadêmico e social. Essa conduta fomenta um ambiente em que a pesquisa e a extensão são inseparáveis do ensino, garantindo que a formação docente transcenda a simples transferência de saberes, tornando-se uma construção coletiva e dinâmica do conhecimento.

Nesse contexto, a Pedagogia na universidade emerge como um pilar fundamental que potencializa a atuação de professores que são agentes de transformação, capazes de promover uma educação crítica e inovadora por meio da formação mediatizada pelo campo de estudos da Pedagogia Universitária. A ênfase na prática reflexiva e investigativa forma os professores para serem facilitadores de experiências educativas que façam a diferença na sua vida e na de seus estudantes.

Ao concluir esta reflexão, reitero que a Pedagogia Universitária tem o potencial de moldar uma educação superior que responda efetivamente às demandas sociais, culturais e tecnológicas do nosso tempo, formando professores conscientes do seu papel enquanto formam profissionais em suas áreas de atuação que possam contribuir de maneira significativa para a sociedade em que vivem.

Enfim, Pedagogia Universitária ou Pedagogia na universidade?

Após esclarecer a dicotomia entre Pedagogia Universitária e Pedagogia na universidade em subcapítulo específico, compreendi que a discussão não se tratava de uma escolha excludente ou binária. Ao contrário, entendi que essas abordagens se complementam e se fortalecem. Ao longo desta tese, busquei explorar as intersecções e complexidades que essas duas perspectivas oferecem, investigando suas implicações na formação docente e na prática pedagógica no ensino superior.

Ao refletir sobre a questão central, tornou-se evidente que essa discussão vai além de uma simples escolha terminológica. Trata-se, na verdade, de uma reflexão profunda sobre o papel da Pedagogia como ciência e prática educativa no atual contexto universitário. Compreendi que a Pedagogia Universitária, ao focar a qualificação pedagógica dos docentes universitários, provê uma base teórica e conceitual essencial para o aprimoramento do ensino superior. Ela oferece as

condições necessárias para enfrentar os desafios emergentes da educação, como a necessidade de inovar, incluir e engajar os estudantes de maneira ativa.

Por outro lado, a Pedagogia na universidade convida a abraçar uma proposta mais ampla e ambiciosa. Essa perspectiva não se limita à formação docente, mas desafia a pensar na transformação das práticas educativas em toda a instituição universitária. Ao adotar essa perspectiva, busco instaurar uma cultura acadêmica que valorize o pensamento crítico, a produção de conhecimento emancipador e o engajamento social. Verifico que essa visão propõe uma revisão das práticas tradicionais, muitas vezes ainda tecnocráticas, que prevalecem no ensino superior e defendem uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Diante disso, reconheço que a resposta à questão proposta é simples. As abordagens da Pedagogia Universitária e da Pedagogia na universidade revelam-se como dimensões complementares e indispensáveis para o avanço da educação superior. Enquanto a Pedagogia Universitária destaca a importância de qualificar a prática docente, a Pedagogia na universidade amplia o horizonte pedagógico, propondo uma educação crítica, transformadora e socialmente engajada. Percebo que a dicotomia inicial entre essas duas concepções se dissolve ao compreender que uma não pode existir sem a outra; ambas são essenciais para a construção de uma educação superior mais justa, inclusiva e de qualidade.

Essa interdependência me levou ao entendimento de que a melhoria efetiva da educação superior requer uma visão holística, em que a minha formação como professor esteja intimamente ligada a uma reconfiguração mais ampla das estruturas acadêmicas e dos paradigmas educacionais. Compreendi que uma formação docente de qualidade, promovida pela Pedagogia Universitária, deve ser acompanhada por uma transformação institucional mais profunda, como propõe a Pedagogia na universidade. Essa integração é fundamental para assegurar que as mudanças no ensino superior sejam sustentáveis e significativas.

Ao desenvolver minha formação pedagógica em sintonia com uma visão crítica e transformadora da universidade, acredito que estou contribuindo para criar um ambiente favorável à inovação, à inclusão e à promoção de uma educação que responda às demandas sociais e culturais de nossos tempos, enquanto fomento a emancipação intelectual tanto dos alunos quanto a minha própria. Vejo que essa emancipação não se limita ao desenvolvimento individual, mas se estende à

capacidade coletiva da comunidade acadêmica de questionar, criar e implementar práticas educacionais que desafiem as desigualdades e promovam a justiça social.

Ao adotar uma abordagem crítica e reflexiva, reconheço que a Pedagogia na universidade contribui para a construção de um espaço acadêmico que valoriza a diversidade de pensamentos e experiências, promovendo a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. Para mim, a sinergia entre Pedagogia Universitária e Pedagogia na universidade qualifica a prática docente e transforma a universidade em uma instituição capaz de liderar mudanças significativas na sociedade.

Com esta tese, reafirmo a centralidade da Pedagogia como ciência da educação ao propor uma visão integrada que abrange tanto a formação docente quanto a transformação institucional no ensino superior. Ao tratar a Pedagogia Universitária e a Pedagogia na universidade como dimensões interdependentes, reforço a ideia de que a qualidade da educação superior só pode ser alcançada mediante uma formação docente sólida e crítica, alinhada a práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas, ou seja, emancipatórias. Esse entendimento exige uma reconfiguração das estruturas acadêmicas, onde a prática pedagógica seja constantemente revisitada e aprimorada à luz das demandas atuais e das necessidades sociais.

Em suma, concluo que a universidade deve ser, ao mesmo tempo, um espaço de excelência acadêmica e um campo ativo de transformação social. Acredito que o fortalecimento da Pedagogia como ciência da educação é indispensável para garantir que a universidade cumpra seu papel fundamental de formar indivíduos críticos, engajados e preparados para contribuir de forma significativa para a sociedade. Assim, a integração entre Pedagogia Universitária e Pedagogia na universidade enriquece a prática docente e reafirma o compromisso da universidade com a construção de uma sociedade coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, esclareço alguns pontos em conflitos que emergiram ao longo da pesquisa teórica desta tese e agora se faz necessário expô-los.

Um dos debates relevantes que venho observando no campo da educação superior no Brasil e em alguns países da Europa é a proposta de alguns pesquisadores que defendem a necessidade de uma Pedagogia específica para a educação superior, devido à complexidade dessa área de ensino. No entanto, a análise dos dados desta tese e das literaturas pertinentes indicou que essa ideia não se sustenta. Toda a estrutura e os fundamentos dos programas de formação, currículos e práticas pedagógicas inseridos nas IES estão firmemente enraizados na cientificidade da Pedagogia como um campo abrangente e consolidado, mesmo que de forma velada em algumas delas.

A Pedagogia, ciência da educação, oferece uma base teórica sólida, crítica e coerente, além de uma abordagem holística que atende a todas as etapas da educação, incluindo o ensino superior. Portanto, não é a criação de uma nova vertente pedagógica que se faz necessária, mas sim o seu desvelamento, a adaptação e integração dos princípios pedagógicos existentes de maneira que melhor atenda às necessidades específicas do contexto universitário.

Quero continuar compreendendo que a construção do campo epistemológico da Pedagogia Universitária e da Pedagogia na universidade não deve se concentrar na criação de uma Pedagogia própria e distinta para essas áreas, correndo o risco do retorno e estabelecimento tecnicista.

A defesa de uma Pedagogia específica para o ensino superior, em muitos casos, subestima a versatilidade e a adaptabilidade dos conceitos pedagógicos já existentes, a não ser que haja outros interesses que, no momento, são por mim desconhecidos, ou por uma lógica opressora que tenta exterminar a concepção pedagógico-didática dos vários processos formativos em atendimento às questões particulares, ou até mesmo pelo fato de que o que estamos fazendo atualmente, não condiz com os princípios da ciência da educação (o que não se confirma, pois esta tese provou o contrário).

A Pedagogia, como campo de conhecimento, possui forma e conteúdo que podem ser eficazmente aplicados em diferentes contextos educacionais, sejam eles

da educação básica, sejam do ensino superior. O que se requer é uma compreensão mais aprofundada e contextualizada das práticas pedagógicas, ajustando-as para enfrentar os desafios próprios que surgem no ensino superior, como a diversidade de perfis estudantis, as demandas por inovação curricular e a necessidade de incorporação de tecnologias digitais, por exemplo. O foco deve estar em formar professores para além do seu domínio do campo de conhecimento e, assim, pedagogicamente formados, podem conduzir um aprendizado significativo e crítico entre seus estudantes, levando-os à emancipação.

Além disso, a ideia de uma Pedagogia exclusiva para o ensino superior também ignora a natureza interdisciplinar da educação contemporânea. No ambiente universitário, a Pedagogia deve atuar como uma ponte entre diferentes áreas de conhecimento, promovendo o diálogo e a colaboração entre disciplinas. Esse papel é fundamental para a formação de um corpo docente capaz de lidar com as complexidades do mundo atual, no qual as questões sociais, econômicas e tecnológicas são cada vez mais interligadas. A ciência pedagógica tradicional oferece uma base sobre a qual essas interações podem ser construídas, incentivando práticas educativas que são inclusivas, colaborativas e orientadas para a resolução de problemas.

Tenho a convicção de que a verdadeira transformação no ensino superior não reside na criação de uma nova Pedagogia, mas na valorização e integração da Pedagogia existente como campo, ciência e profissão, e que esta seja crítica e emancipatória. Logo, as universidades têm um papel e um compromisso vital em investir na formação continuada de seus professores ao revisar e atualizar constantemente os seus currículos e na promoção de um ambiente acadêmico que valorize a pesquisa pedagógica e a experimentação agregadas ao ensino. A Pedagogia, neste caso concreto, deve ser vista como uma aliada, uma ciência que, por sua natureza inclusiva e reflexiva, pode guiar as IES rumo a um futuro em que a educação seja mais acessível, relevante e transformadora.

Ao refletir sobre a evolução das disciplinas pedagógicas voltadas para a educação superior, especialmente no que se refere à Didática nos cursos de formação de professores, rememoro uma trajetória rica e significativa que se estende desde os anos 1960 até os dias atuais. Lembro-me das diferentes nomenclaturas que marcaram essa área ao longo do tempo: começando com "Metodologia do Ensino Superior", passando por "Didática no Ensino Superior",

"Docência no Ensino Superior", "Pedagogia Universitária" e, mais recentemente, em um movimento de transição, a "Pedagogia na universidade". Cada uma dessas etapas refletiu e reflete não apenas mudanças terminológicas, mas também profundas transformações conceituais e metodológicas, indicando o esforço contínuo de adaptação e reinvenção do campo pedagógico diante das demandas atuais da educação superior.

Sem dúvida, a Pedagogia Universitária foi relevante ao colocar o foco da formação de professores universitários, em uma área que não trazia essa contribuição. No entanto, com a análise crítica das teses e dissertações sobre Pedagogia Universitária, averigui que essa Pedagogia foi apropriada em uma abordagem e perspectiva mais tecnicista, voltada à aplicação de métodos e ao fazer do professor, quando hoje, na realidade, ela está caminhando para uma perspectiva epistemológica diferente (Pedagogia na universidade), alinhando a crítica e a reflexão como momentos de se fazer articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; e isso só pode ser feito dentro de uma perspectiva crítica de Pedagogia.

Entretanto, da forma como esta pesquisa caminhou e poderá avançar, sou capaz de anunciar mais precisamente que a nomenclatura "Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória (PUCE)" na universidade, poderá vir a se tornar mais evidente nos currículos dos programas de pós-graduação em educação, assim como na elaboração de conteúdos dos programas de formação pedagógica para os docentes na educação superior. Essa nomenclatura reflete a necessidade de uma abordagem que compreenda as complexidades do ensino superior na atualidade e incentive a prática reflexiva, a transformação social e a emancipação intelectual.

Portanto, a PUCE na universidade pode enfatizar o papel dos professores como protagonistas de transformação, capazes de desafiar estruturas estabelecidas e promover uma educação mais igualitária e inclusiva, alinhando-se às demandas atuais por uma formação que vá além da simples transmissão de conhecimento, englobando um compromisso ético e crítico com a sociedade.

Estou convicto de que o apoio do campo inaugural da "Didática Multidimensional", de Franco e Pimenta (2016), e da "Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória", difundida por Pimenta (2023), será fundamental para esse processo, juntamente aos estudos da Pedagogia Crítica permeados por Freire (1968, 1996) e os mais recentes por Franco (2017b, 2020, 2021b, 2024), como também a compreensão da concepção da Pedagogia no ensino superior, de Aroeira (2023).

Ademais, o aprofundamento em pesquisas futuras envolvendo as questões sobre as contribuições do campo teórico-prático da Pedagogia Crítica à formação e à atividade docente de professores universitários, poderá ser analisado com o apoio das bases teóricas da Didática e da Docência na educação superior brasileira, a partir da produção científica dos pesquisadores da área da educação que se debruçam sobre esses temas.

Reitero a consideração e a necessidade urgentes de serem obrigados, por lei federal, a criação e o estabelecimento de políticas públicas que valorizem e incentivem a “formação” em lugar de preparação de professores para a educação superior, garantindo recursos adequados, programas de formação e valorização da carreira docente. Além disso, é importante fomentar a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas entre os profissionais da área (esse um dos pilares dos Programas de Pedagogia Universitária).

Triangulando as concepções pedagógico-didáticas de Pimenta, Almeida e Franco sobre Pedagogia na universidade

Ao concluir estas considerações finais, expresso minha profunda gratidão às minhas três orientadoras de tese: Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida e Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

As contribuições teóricas, práticas, profissionais e pessoais de cada uma delas foram absolutamente essenciais para a concretização deste projeto que hoje chega ao fim. Lembro-me de quando Selma destacou que o projeto de pesquisa da tese se desenvolve ao longo de todo o percurso do curso, quando a orientação, a escrita e o processo de envio, análise e retorno do material em elaboração, se entrelaçam com as observações que devem ser pontuadas. Ao longo de aproximadamente 4 anos e 18 versões, este projeto se concretizou com muito suor, sangue e lágrimas, como Maria Amélia sabiamente menciona.

Minha jornada levou-me a descobrir que me tornei um professor crítico-reflexivo e emancipado, o que se tornou especialmente tácito ao trabalhar com esse trio de orientadoras. As orientações que recebi, bem como as experiências compartilhadas em aulas, seminários, oficinas e eventos, tanto presenciais quanto *on-line*, foram verdadeiramente transformadoras. O aprendizado que venho acumulando ao longo dos anos, desde antes do mestrado e doutorado, quando

conhecia essas autoras apenas por meio de suas obras, aprofundou-se significativamente durante o mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Kalline P. Aroeira. Ela acreditou no meu potencial de crescimento como professor e pesquisador, o que me motivou a buscar as “oportunidades” necessárias para continuar explorando o conhecimento científico em sua essência.

Durante essa trajetória, tive a oportunidade de explorar as contribuições das três professoras ao longo do mestrado e doutorado e perceber o impacto significativo delas no campo da Educação, da Pedagogia, da Didática e, por consequência, da Pedagogia Universitária e da Pedagogia na universidade. Ao longo deste trabalho, ficou claro para mim que a Pedagogia na universidade não é um campo fixo, mas um espaço de constante evolução e diálogo.

A intersecção entre Pedagogia e prática docente revelou-se fundamental para a formação de professores que, além de dominar conteúdos, são capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e promover uma educação que valoriza a inovação, a inclusão e a formação integral dos alunos.

Neste espaço final, compartilho as reflexões registradas em meus cadernos (Diário de Pesquisa 1 e 2), que foram desenvolvidos durante os encontros aulísticos, orientações e exposições *on-line* conduzidas por essas pesquisadoras ao longo dos anos, com destaque para os últimos quatro anos do curso. Exploro como os saberes que elas compartilharam se articulam e se complementam na construção de uma Pedagogia crítica, reflexiva, transformadora e emancipatória. As informações que aqui registro se traduzem em transcrições e em um contínuo processo de aprendizado e reflexão que se consolidou entre os anos de 2018 e 2024.

As contribuições de Selma Garrido Pimenta para o campo da Pedagogia e da Didática são verdadeiramente inestimáveis. Sua perspectiva crítico-dialética destaca a importância de conectar teoria e prática, o que me permite, como docente, compartilhar conhecimentos e refletir sobre minhas próprias ações pedagógicas. Pimenta (2021) defende que a Pedagogia é uma ciência da educação que investiga e sistematiza os processos educativos entre e por humanos, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas educativas. Essa visão é essencial para se entender a Pedagogia na universidade como um campo interdisciplinar, voltado para compreender e aprimorar a prática docente e o ambiente acadêmico como um todo.

Maria Isabel de Almeida destaca a importância da formação continuada de professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação superior. Ela

argumenta que os programas de formação docente devem manter os professores atualizados sobre novas tendências educacionais e promover uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas (Almeida, 2023). Além disso, Almeida enfatiza a necessidade de integrar a pesquisa e a extensão à formação docente, fornecendo aos professores universitários a base teórica e metodológica necessária para inovar em suas práticas.

Maria Amélia S. Franco enfatiza a importância da Pedagogia Crítica na construção do sujeito autônomo e reflexivo, capaz de questionar as estruturas sociais e educacionais que perpetuam desigualdades. Para Franco (2024), a Pedagogia Crítica fornece aos alunos os meios necessários para compreenderem o mundo ao seu redor, como também promove o desenvolvimento de uma consciência crítica que lhes permite agir sobre a realidade de forma transformadora. Isso envolve a criação de espaços educacionais onde o diálogo, a reflexão e a problematização são centrais, permitindo que os alunos se tornem agentes ativos em seu processo de aprendizagem.

Ademais, a Pedagogia Crítica desafia o papel tradicional do professor como mero transmissor de conhecimento, incentivando-o a atuar como mediador e facilitador, que apoia os alunos na construção de seus próprios entendimentos. Franco acredita que esse enfoque pedagógico é essencial para formar cidadãos que, ao reconhecerem as injustiças sociais, estejam comprometidos em trabalhar pela transformação social, promovendo, assim, uma sociedade mais justa, igualitária e coletiva.

Com as orientações das professoras, compreendi que a construção de uma epistemologia para a Pedagogia Universitária e para a Pedagogia na universidade acarreta reconhecer a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa tríade é essencial para garantir que a formação docente seja abrangente e contextualizada, preparando os professores para enfrentar os desafios atuais da educação superior. A pesquisa, em particular, fornece uma base teórica e metodológica que possibilita a inovação nas práticas pedagógicas e a reflexão crítica sobre o papel do professor no ambiente universitário.

É importante ter em mente que, ao falar sobre Pedagogia Universitária, é necessário considerar o papel do professor, do estudante e o contexto social, econômico e político da universidade como instituição. A Pedagogia Universitária é multidimensional e está determinada a compreender esses papéis, assim como a

intervir de maneira significativa no campo da Pedagogia na universidade. Dessa forma, ela se consolida como uma força motriz para o avanço acadêmico e a construção de uma educação que prioriza a emancipação e o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo.

Considerando o papel do professor, a formação contínua dos docentes é um aspecto fundamental que deve ser priorizado. As universidades precisam investir em programas de formação que atualizem os professores sobre novas tendências educacionais e que também promovam um espaço para a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, ou seja, é preciso valorizar o ensino na graduação. Esse compromisso com a formação contínua e em serviço é essencial para a promoção de uma educação superior de qualidade, inclusiva e acessível a todos (Pimenta, 2021; Pimenta; Almeida, 2021; Almeida, 2022, 2023; Franco, 2024).

Na mesma direção, os estudos sobre a Didática no ensino superior precisam ser significativos e avançar para integrar teorias pedagógicas atuais com práticas inovadoras que respondam aos desafios emergentes na educação. Isso resulta em explorar perspectivas que enfatizem a aprendizagem ativa, colaborativa e centrada no estudante, indo além das metodologias tradicionais que muitas vezes prevalecem no ambiente universitário.

Como Selma afirma, a Didática, na concepção instrumental, fica fora da Pedagogia (Pimenta, 2021). É fundamental que a Didática no ensino superior também considere a diversidade do corpo discente, adaptando-se às múltiplas formas de aprendizagem e promovendo a inclusão necessária rumo à emancipação.

Assim, a Didática se transforma em uma poderosa aliada no compartilhamento de saberes e na promoção do pensamento crítico e da inovação nos estudantes, capacitando-os para serem agentes transformadores na sociedade.

Além disso, a pesquisa em Didática deve ser incentivada, fornecendo aos professores oportunidades para investigar e compartilhar práticas eficazes, contribuindo, assim, para a construção de uma cultura de aprendizagem que valorize o ensino com pesquisa integrando a inovação e a reflexão contínua.

Outro aspecto relevante para a Pedagogia na universidade é o desafio em lidar com a diversidade e a inclusão. Com uma população estudantil cada vez mais diversificada, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa questão requer a adaptação de currículos que façam a diferença e atendam às

especificidades acadêmico-estudantis ao integrar a sensibilização dos professores sobre a relevância de criar ambientes de aprendizagem acolhedores e respeitosos (Franco, 2024).

Ao considerar o papel do estudante nesse espaço, é necessário estabelecer uma política de permanência que garanta o acesso e a continuidade dos estudos para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Essa questão leva à criação e manutenção de programas de suporte financeiro, psicológico e acadêmico que ajudem os estudantes a enfrentar os desafios que surgem ao longo de sua trajetória acadêmica. A política de permanência deve considerar a diversidade, levando em conta as diversas demandas de grupos, como minorias étnicas, estudantes com deficiência e indivíduos em situação de vulnerabilidade (Pimenta, 2009, 2021).

Isso é um assunto de elevada importância para a Pedagogia na universidade, pois a educação superior não pode ser verdadeiramente transformadora se não for inclusiva. A Pedagogia na universidade deve promover um ambiente em que todos os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, tanto intelectual quanto pessoalmente. Observo que implementar políticas de permanência eficazes é um meio fundamental para promover a justiça social e enriquecer o ambiente acadêmico. Garantindo a inclusão e a diversidade nas instituições de ensino, cria-se um espaço onde uma pluralidade de experiências e perspectivas pode florescer, enriquecendo significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a Pedagogia na universidade deve estar comprometida com a criação de condições que possibilitem a permanência estudantil, assegurando que a formação acadêmica seja acessível e significativa para todos. Ao fazer isso, ela contribui para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e para atuar como agentes de transformação em suas comunidades, promovendo uma sociedade mais justa e coletiva.

Por sua vez, a tecnologia (mais precisamente os aplicativos de ensino) desempenha um papel cada dia mais relevante na educação, especificamente a superior. A Pedagogia deve explorar o potencial das tecnologias digitais para enriquecer a prática docente e melhorar a experiência dos alunos. No entanto, entendo que essa integração deve ser acompanhada de uma formação adequada dos docentes, que precisam estar preparados para utilizar essas ferramentas de maneira crítica e eficaz.

Além disso, a construção de uma identidade docente sólida é um aspecto essencial na formação de professores na universidade (Pimenta, 2021; Almeida, 2019, 2022; Franco, 2024). Os docentes devem desenvolver uma compreensão clara de seu papel e responsabilidade e também construir uma identidade profissional que reflita suas crenças e valores pedagógicos. Essa construção é fundamental para que os docentes se tornem agentes transformadores em suas instituições e comunidades (Almeida, 2023).

Assim, ao concluir estas considerações, reafirmo que a Pedagogia na universidade é um campo em constante evolução, que exige dos professores uma postura proativa e reflexiva. A busca por uma epistemologia que sustente esse campo é fundamental para garantir que a Pedagogia continue a contribuir para o desenvolvimento de uma educação superior emancipatória. É por isso que a **Pedagogia** incomoda, porque ela é **Crítica**.

Agradeço novamente às minhas orientadoras e a todos que contribuíram para esta jornada. Espero que este trabalho sirva como um ponto de avanço para novas reflexões e pesquisas no campo da Pedagogia Universitária e da Pedagogia na universidade, com destaque para sua criticidade.

Por fim, despeço-me deste trabalho deixando aqui registrada a letra da música “Coração de estudante” de Miltom Nascimento, que reflete minha denúncia e anúncio ao longo do meu caminho de pesquisa como um eterno aprendiz em busca do conhecimento.

*Quero falar de uma coisa
Advinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar*

*Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor*

*Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu*

*Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto*

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade*

*Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, plantas e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé*

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Cecília de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1980.

AIDU. **Associação Ibero-Americana de Didática Universitária**. Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

AIPU. **Association Internationale de Pédagogie Universitaire**. Disponível em: <https://www.aipu-international.org/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; MELO, Márica Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas Ifes. **Educ. Soc.** v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/vVyPkf5pn6Kb7DQH5C3mbNm/#>. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300012>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ALMEIDA, Ana Maria F.; ERNICA, Mauricio. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100063&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015139672>. Acesso em: 18 maio 2021.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. **Coleção docência em formação: ensino superior**. Coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Encontros Formativos de Professores da UFES: Centro Tecnológico**. 2019. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2019.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd - Universidade do Minho. v. 27, n. 2, pp. 7-31, 2014. Disponível em: <https://sites.uepg.br/prograd/wp-content/themes/PROGRAD/assetsDes/artigos/Almeida%20Pimenta.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (org.). **Pedagogia universitária: caminho para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Grupos de pesquisas: Pedagogia universitária e instituições formadoras, políticas educacionais e organização do trabalho docente**. Santos, SP: Universidade Católica de Santos (Unisantos), 2021.

ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Seminários avançados de pesquisa: epistemologia da pesquisa em educação**. Santos, SP: Universidade Católica de Santos (Unisantos), 2021.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Grupo de pesquisa: instituições formadoras, políticas educacionais e organização do trabalho docente**. Santos, SP: Universidade Católica de Santos (Unisantos), 2022.

ALVES, Mariana Gaio. As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 49-64, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XM9PYJwwqLNcv4pMPXCtPsk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

AMEM, Bernadete Malmegrim Vanzella. NUNES, Lena Cardoso. Tecnologias de informação e comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 30, n. 3, p. 171-180, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/tdhbmJMY44TtcxgnPXQQ8fN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 maio 2024.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ANDRADE, Andréia Borges. **Representações sociais de autonomia e suas implicações na prática docente de professores de administração da UEFS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/784>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em: 11 mar. 2019.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Uso de indicadores para diagnóstico situacional de Instituições de ensino superior. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** v. 26, n. 100, p. 645-663, jul./sep., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/vGbnnBdjVLkq3J4nhXdKpbw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 maio 2024.

ANTONELLO, Jaqueline; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; XAVIER, Amanda Rezende Costa; MALDONADO, Elaine; CARRASCO, Lúgia Bueno Zangali. Espaços e processos de formação na universidade: contribuições à Pedagogia Universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ,

2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ANTONELLO, Jaqueline; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Gestão universitária e os setores de Assessoramento Pedagógico. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA*, 4., 2024, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu-2024/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ANTONIALLI, Armando; WATANABE, Flávio Yukio. Formação e desenvolvimento docente em Engenharia: um relato de experiência na Universidade Federal de São Carlos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA*, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ARANHA, Maria L. de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARALDI, Franciane Maria; FARIAS, Gelcemar Oliveira; FOLLE, Alexandra. Pedagogia Universitária: contextos, concepções, formação e intervenção docente. **Revista Panorâmica on-line**, [S. l.], v. 36, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1512>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ARAÚJO, José Carlos. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 25–42. 2008. <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3423>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3423>. Acesso em: 6 abr. 2022.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. Pedagogia crítica como pedagogia universitária: uma experiência da integração da pós-graduação na graduação. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA*, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro(SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realm/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

AROEIRA, Kalline Pereira. A pedagogia e a didática como bases para a constituição de processos formativos na universidade. 122 f. 2023. **Relatório Final de Pós-Doutorado**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, São Paulo: USP, 2023. (Relatório em fase de submissão a periódicos).

AUSUBEL, Daivid Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; XAVIER, Amanda Rezende Costa; CARRASCO, Lígia Bueno Zangali. Contribuições da Pedagogia Universitária frente ao desafio da interdisciplinaridade e da inovação. *In: AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de (org.). Pedagogia Universitária*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; XAVIER, Amanda Rezende Costa; ANTONELLO, Jaqueline; CARRASCO, Lígia Bueno Zangali; MALDONADO, Elaine; ARRUDA, Rodrigo Sinigaglia. Assessoramento pedagógico universitário: um estudo internacional das singularidades e sincronidades do serviço. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA*, 4., 2024, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu-2024/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Thais Rocha; BASTOS, Mariana Araújo Pena; COTTA, Rosângela Minarde Mitre; MENDONÇA, Érica Toledo. Prodis - Programa de Inovação em Docência Universitária da Universidade Federal de Viçosa: (trans) formando, inovando, ousando no ensino, aprendizagem e avaliação universitária. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 220-227, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3923>. Acesso em: 1 out. 2023.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; NEVES, Clarisa Eckert Baeta. Internacionalização da educação superior: instituições e diplomacia do conhecimento. **Dossiê: Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 22-44, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/gGxRnkpVnt66mMXyTZKW5hn/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 23, p. 5-22, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fJQqv3tn9HzJmqS8KRJTnYJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1977.

BORGHETTI, Liz Bárbara. **Profissionalidade docente no ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade) - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Santa Catarina, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5080878. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Itamaraty. **Ministério das Relações Exteriores**: Divisão de temas educacionais. 2021a. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021.** Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil, 2021b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=6742>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação.** 2021c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. LDBEN. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965.** Trata da definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de pós-graduação 2024-2028.** 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (**Sinaes**). Comissão Especial de Avaliação, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/bases_para_uma_nova_proposta_de_avaliacao_da_educacao_superior_brasileira.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773impressao.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE. 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. *In*: EGGERT, E. *et al.* (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 102-120.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/489>. Acesso em: 28 maio 2024.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silva Maria de Aguiar. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5., 2007, São Leopoldo. **Anais[...]**. São Leopoldo, Unisinos, 2007. p. 1-12.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 29, p. 13–26, 2010. DOI: 10.7213/rde.v10i29.3043. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3043>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 101, v. 28, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9WptVJrmQdsdtW4fZ9VHgkh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CAMPAGNOLI, Karina Regalio; ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; CAMPAGNOLI, Eduardo Bauml. A inserção profissional dos docentes iniciantes na carreira do ensino superior: o Programa DES na UEPG. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos[...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. Imagens e identidades da docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 93-117, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000100093&lng=pt&nrm=iso. DOI: <https://doi.org/10.14393/er-v27n1a2020-4>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CANTANO, Márcia Mendes Ruiz; SCORZONI, Marília F. M.; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; LIMA, Bárbara Patrícia da S.; BATISTA, Sylvia Helena S. da S. Pedagogia Universitária no Brasil: o que revela a produção bibliográfica?. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e33[2024], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17940. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17940>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CANTANO, Márcia Mendes Ruiz; MATIAS, Ariane Pereira; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. A formação para a docência no ensino superior: desafios e possibilidades na voz dos egressos de um programa institucional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO

DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2018, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos[...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/CBPU/80689-A-FORMACAO-PARA-A-DOCENCIA-NO-ENSINO-SUPERIOR--DESAFIOS-E-POSSIBILIDADES-NA-VOZ-DOS-EGRESSOS-DE-UM-PROGRAMA-INSTIT>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CARNEIRO, Larissa Arbués; PORTO, Celmo Celso; DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. O ensino da ética nos cursos de graduação da área da saúde. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 34, n. 3, p. 412-421, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/nJ3rGrcdytDkX8YkhvNs9Gx/#>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CARRASCO, Lúcia Bueno Zangali; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; XAVIER, Amanda Rezende Costa. A busca pela legitimidade da ação profissional dos Assessores Pedagógicos Universitários: desafios no Brasil e Argentina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 4., 2024, Campinas. **Anais eletrônicos[...]**. Campinas, GALOÁ, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu-2024/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CASTRO, Domingues de. **A trajetória histórica da didática**. Série Ideias n. 11. São Paulo: FDE, 1991. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/trajddt.htm>. Acesso em: 23 jul. 2021

CASTRO, Rosângela Nunes Almeida de; COSTA, Eula Maria Melo Barcelos; SILVEIRA, Everton Wirbitzki da; MARCÓRIO, Aretuza Alves. Integração de processos avaliativos em uma instituição de ensino superior brasileira. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yyFH9kvbcspmDJDrkNhmdgK/#>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100005>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Revista Informação & Sociedade: estudos**. João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 27 set. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes: 2008.

CHARÃO, Cristina; SEGRE, Lia. Cabo de Guerra. **Revista Ensino Superior**, ano 18, n. 202, p. 38-48, 2014. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2014/02/03/cabo-de-guerra/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 11 ago. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. 2011. Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/A-Universidade-Operacional-Marilena-Chau%C3%AD.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **A importância da universidade pública brasileira na atualidade**. Palestra proferida por ocasião do aniversário de 67 anos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4U283WiB40U>. Acesso em: 27 set. 2023.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, abr./jun. 2010, p. 481- 500. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 out. 2020.

CINDA. **Pedagogia Universitaria en America Latina**: antecedentes y perspectivas. CINDA, Chile, 1984. Disponível em: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/10/pedagogia-universitaria-en-america-latina-antecedentes-y-perspectivas.pdf?datetime=1716667515>. Acesso em: 25 maio 2024.

COIMBRA, Camila Lima; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Formação do docente universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. *In*: COIMBRA, Camila Lima; MONIZ, Maria Isabel A. S.; ABRAMOWICZ, Mere; STANO, Rita de Cássia M. T.; GONÇALVES, Yara Pires. **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior**: desafios de uma formação. Curitiba, PR: CRV, 2015.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna**. Introd. trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. *Ebook* digital. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

CORRÊA, Adriana Katia Corrêa; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Formação pedagógica de professores universitários: reflexões sobre projeto Pró-Ensino/Capes na área da saúde. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2018, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro(SP), UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/CBPU/80711-FORMACAO-PEDAGOGICA-DE-PROFESSORES-UNIVERSITARIOS--REFLEXOES-SOBRE-PROJETO-PRO-ENSINOCAPES-NA-AREA-DA-SAUDE>. Acesso em: 10 nov. 2023.

COSSIO, Maria de Fátima. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13275>. Acesso em: 15 jan. 2021.

COUTO, Lígia Paula. **A Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. CES, Universidade de Coimbra. Portugal, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIALABELCUNHA.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Reflexões e prática em Pedagogia Universitária**. São Paulo: Papirus, 2007a.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mRk4FCqmx4PdsNgYsWWZh7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Quando forma é conteúdo: o campo da Pedagogia Universitária na formação de formadores. Livro 4: Didática e prática de ensino: Diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Fortaleza, CE: ENDIPE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/47.%20QUANDO%20FORMA%20%C3%89%20CONTE%20O%20CAMPO%20DA%20PEDAGOGIA%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20NA%20FORMA%20DE%20FORMADORES.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. Reuniões Científicas. **Trabalho**. GT04-Didática. 33ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu, MG: ANPED, 2010a. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília-DF, Capes. CNPq. 2010b.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Trabalho**.

GT04-Didática. 32ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu, MG: Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007b.

CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Maria Isabel da Cunha (org.). Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Verbete Pedagogia Universitária. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Ries/Inep, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da educação superior. *In*: MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: Inep, 2006. p. 351-407.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, Número especial. out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NtyYdh8Qf7FCtSCvCNtSwWq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. *In*: VEIGA. Ilma Passos de Alencastro (org.). **Repensando a didática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1990. p. 13-24.

DAGNINO, Renato. Como é a universidade de que o Brasil precisa? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 293-333, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CP5DRh6nPspXG3NtK3khjqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. **Colecção currículo, políticas e práticas**, n. 7. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEZANI, Simone Cristina Boldrin. A formação de professores reflexivos: as contribuições da prática docente no ensino superior. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2018, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro(SP), UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/CBPU/80685-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-REFLEXIVOS--AS-CONTRIBUICOES-DA-PRATICA-DOCENTE-NO-ENSINO-SUPERIOR>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DOMINGUES, Ivo; COSTA, Maria José. Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e231372, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/npGPKGwm8mMGn4LLTjs8HQL/>. Acesso em: 20 maio 2024.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (org.). **Política e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

EMBIRUÇU, Marcelo; FONTES, Cristiano; ALMEIDA, Luiz. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 795-820, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/rykXTm83f7Kdxy97ZGRPG9z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2017.

ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (org.). **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2007. v. 1. 220 p.

FALQUETO, Junia Maria Zandonade; HOFFMANN, Valmir Emil; CANCELLIER, Éverton Luís Pellizzarro de Lorenzi; MIRANDA JÚNIOR, Newton da Silva. Avaliação da implantação do planejamento estratégico em uma universidade pública: barreiras, facilitadores e eficácia. **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 2, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/MLtmTYfDqP55773XgcqCZMq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 maio 2024.

FARHAT, Nádia Moura. **Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de pós-graduação lato sensu de uma IES**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102017-122810/publico/NADIA_MOURA_FARHAT_rev.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; PAZINATO, Aldiciane. A Pedagogia Universitária e suas implicações para uma prática reflexiva. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 28, p. 127-140, 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1922>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, Emmanuel Lima. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, **Anais Educação Marxismo e Emancipação Humana**. Florianópolis-SC, abril de 2011, CD-ROM.

FONSECA, Platini Gomes; SANTOS, Anderson Vieira; PINHEIRO, Francisco Alves; RABELO NETO, Miguel Lino Spinelli. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas universidades federais: uma análise entre regiões. **Avaliação**, Campinas, v. 28, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YQDd7MVJk4c8qWjfsf7hDVB/#>. Acesso em: 18 maio 2024.

FRANCO, Édson. **Utopia e realidade**: a construção do projeto institucional no ensino superior. Brasília: Universa, 1998. 149 p.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**: entre praxis e epistemologia. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001183214>. Acesso em: 24 set. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. O lugar da pedagogia como ciência da educação. 1º Encontro de Copifba. **Encontro de Pedagogas e Pedagogos do IFBA**. Live, Encontro. Salvador/São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=whE6hm2DcuQ>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia: ciência da educação. **Pedagogos em cena**. Live. Rio de Janeiro/São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SvG7l83T2QY&t=204s>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**, USP. 2009. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8Cx8jFXgbq6fYtm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas no ensino superior?. In: FRANCO, Maria Amélia; GILBERTO, Irene; CAMPOS, B. (org.). **Práticas pedagógicas**: pesquisa e formação. v. 1, p. 91-108. São Paulo: Loyola, 2017a.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. v. 2, p. 140. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, maio/ago. 2017b. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 20 jul. 2024

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, n. 31, Número Especial, p. 726-742, nov. 2021b. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/1183/955/3137>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Critical didactics: as opportunity of resistance to pedagogical practices instituted by neoliberal policies. **Great Britain Journals Press**. London, v. 24, issue 8, compilation 1.0., p. 29-40, 2024. Disponível em: https://journalspress.com/ejournal/ejournal_LJRHSS_Vol_24_Issue_8.pdf. DOI: 10.17472/LJRHSS. Acesso em: 20 jul. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Grupo de pesquisa: pedagogia crítica: prática e formação**. Santos, SP: Universidade Católica de Santos (Unisantos), 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 abr. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.539-553, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. 4. ed. Textos Marginais 8, Porto: Dinalivro, 1974. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/f57055aa-f92d-4702-b2d4-c3b59e90e161/content>. Acesso em: 31 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. **Educar é um ato político**. [Entrevista concedida ao] Jornal JST em 1989. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/03/17/educar-e-um-ato-politico-viva-o-centenario-de-paulo-freire/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. 1999. Disponível em: http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao. Acesso em: 26 jun. 2024.

GAMBOA, Silvio A. Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMBOA, Silvio A. Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, Argos, 2007.

GAMBOA, Silvio A. Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. A psicopedagogia e as questões da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 260-268, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/abstract/?lang=pt#>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GENEROSO, Julia Barbosa. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e a formação pedagógica para a docência na área das Ciências Exatas e da Terra: um estudo sobre as disciplinas oferecidas nos campi do interior de São Paulo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realms/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GENOVESI, Giovanni. **Pedagogia**: da empiria em direção à ciência. Bologna: Pitagora Editrice, 1999.

GEPPU. **Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária**. 2024. Disponível em: <https://geppu.com.br/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GESSER, Grazielle Alano; OLIVEIRA, Clésia Maria de. MACHADO, Marília Ribas; MELO, Pedro Antônio de. Governança universitária: um panorama dos estudos científicos desenvolvidos sobre a governança em instituições de educação superior brasileiras. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 26, p. 5-23, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dHSCFkhscTBnXtYzv59KBgD/#>. Acesso em: 20 maio 2024.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GIARETA, Paulo Fioravante; PAULA, Beatriz Mussio Magalhães de; FARIAS, Gerson dos Santos. A Pedagogia Universitária e a formação de professores para a educação básica: aproximações e desafios. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realms/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino para o Pós-Graduando: quando os caminhos da formação docente e da produção científica se encontram. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realms/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GONZÁLEZ, Luz Angélica Muñoz. Internacionalização acadêmica. Editorial. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 46, n. 6, p. 1, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/JJtMkTXcFRFcFJSNz6gsv8b/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000600001>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cad. Pesqui.**, v. 47, n. 166, p. 1396-

1413, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/abstract/?lang=pt>. DOI:

<https://doi.org/10.1590/198053144311>. Acesso em: 28 maio 2024.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Didática geral**. 8. ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.

IE.Ulisboa. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. **Curso de Pós-Graduação “Especialização” em Pedagogia do Ensino Superior**. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/cursos-pos-graduados-especializacao/pedagogia-ensino-superior>. Acesso em: 22 jul. 2022.

IPTV-USP. **Seminários de Pedagogia Universitária** (série de vídeos). Disponível em: <https://iptv.usp.br/portal/search.action?idFilter=13162&filterType=102>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001. p. 35-60.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003. p. 241-251.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC/PR, 2004. p. 1-12.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. *In*: ALONSO, Cleuza Maria Maximino Carvalho (org.). **Reflexões sobre políticas educativas**. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005. p. 35-44.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006a. p. 65-86. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. *In*: ENGERS, Maria Emília; MOROSINI, Marília Costa (org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. v. 2, p. 153-165. Porto Alegre: Edipucrs, 2007a.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. **Projeto de Pesquisa - CNPq**, 2007b.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. *In*: TRAVERSINI, Eggert. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 618-635.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, v. 1, 2007, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. p.1-13.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In*: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 161-177.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre Pedagogia Universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517442005.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=137184. Acesso em: 15 jan. 2021.

JÚNIOR, Wilson de Mello Júnior; XAVIER, Juarez Tadeu de Paula; MOURA, Paulo Celso; PLANETA, Cleópatra da Silva. A extensão universitária na formação do professor universitário: breve contextualização e reflexões. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2018, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/CBPU/80709-A-EXTENSAO-UNIVERSITARIA-NA-FORMACAO-DO-PROFESSOR-UNIVERSITARIO--BREVE-CONTEXTUALIZACAO-E-REFLEXOES>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/ Lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LUCARELLI, Elisa; CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Ed. Universidade/Ufrgs, 1999.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **O professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Inep, 2000.

LEITE, Denise. Aula universitária do futuro: uma arquitetura estratégica entre conhecimento, ética e política. *In*: QUADROS, Claudemir de (org.). **Trabalho docente na educação superior**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003a.

LEITE, Denise. Verbete Pedagogia Universitária. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**, Porto Alegre: Ries/Inep, 2006. v. 2.

LEITE, Denise. Vídeo *book* O que os dados da educação superior podem indicar sobre a qualidade da formação docente universitária? *In*: ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris; MACIEL, Adriana Moreira R (org.). **Formação e desenvolvimento profissional docente**. ISSN 21757062. Santa Maria: UFSM, 2009a.

LEITE, Denise. *E-book* Educação superior, estudantes e avaliação. *In*: MOROSINI, Marília Editora Chefe (org.). **Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Edipucrs, 2009b.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria . **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e amp. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.**, v. 46, n.159, p. 38-62, jan./mar, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/#>. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recursos didático-pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, p. 1-7,

jun. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cotez, 2007.

LOPES, Nathana Maria Carvalho. **Programas de Pedagogia Universitária em instituições de educação superior públicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-01102018-113154/publico/lopes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LOPES, Nathana Maria Carvalho; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; SILVA, Glaucia Maria da. Pedagogia Universitária no Brasil: desafios de programas institucionais em universidades públicas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2018, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/CBPU/80708-PEDAGOGIA-UNIVERSITARIA-NO-BRASIL--DESAFIOS-DE-PROGRAMAS-INSTITUCIONAIS-EM-UNIVERSIDADES-PUBLICAS>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LOPES, Roberlândia Evangelista; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; ALMEIDA, Maria de Irismar. Estado da Questão como método de pesquisa para evidência do objeto em estudos da enfermagem. **Enfermagem em Foco**, v.9, n. 1, p. 66-70, 2018. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1127>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LOPES, Yuna Lélis Beleza; CANTANO, Márcia Mendes Ruiz; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. A formação do pós-graduando para a docência na educação superior: um campo científico específico de saberes. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LnBRp8XwNRj5Dx5WGC33ZTS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUZ, Araci Asinelli da. A avaliação no ensino superior. **Educ. Rev.**, Curitiba, PR, v.13, p. 55-66, dez. 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/6ZXWHKZWf5gwXXc6HL45s4B/#ModalTutors>. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.171>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LUZ, Aline Souza da. Desenvolvimento profissional docente numa universidade pública do sul do Brasil: análise das contribuições das ações formativas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realm/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984, v. 59, 292 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

MA, Janaína; VIEIRA, Diego Mota. Remando ou guiando o barco? Modelos de governança para as políticas de Educação Superior no Brasil pós-1990. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n.113, p. 1000-1023, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/XzGxBYn8j6tRp67HLjXq35r/>. Acesso em: 20 maio 2024.

MACHADO, Daiane Pias; QUIRAQUE, Elcídio Henriques. Maturidade de governança e criação de valor público em instituições públicas de ensino superior: o caso das universidades brasileiras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 28, n. e023002, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/hqy3jGLvmDbTJsJ5T49WvPz/#>. Acesso em: 20 maio 2024.

MACIEL, Willyans. Dialética. **InfoEscola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/dialetica/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MAGALHÃES, Jonas; SOUZA, Renata; RAMOS, Moacyr; ARAÚJO, Ana Leticia. **Pedagogos em cena: espaços de atuação e experiências**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce Maria; LIMA, Dartel Ferrari de. Ética, ciência e formação de professores: a escola na sociedade contemporânea. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, n. 3, p.51-66, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/FLxMQkPZ5ygXmKYfdPgWpd/?format=pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MALDONADO, Elaine; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Assessoramento Pedagógico Universitário: transformando o espaço em lugar de formação na UFSCar - campus Araras. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 4., 2024, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu-2024/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida. **Política de formação didático-pedagógica para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa Pedagogia Universitária como possibilidade de qualificação docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1311652. Acesso em: 15 jan. 2021.

MARTINS, Danielle Cristina; GOES, Graciete Tozetto; SILVA, Renata Lopes da. Assessoria pedagógica aos docentes universitários para o trabalho com PcDs nos cursos de graduação da UEPG: relato de experiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA*, 4., 2024, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu-2024/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de José Barata-Moura. Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/07/25.htm>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Maria Cecília. Trajetória da Pedagogia Universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Revista em aberto - Inep**, v. 32, p. 45-57, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485895/Inova%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica+no+ensino+superior/fb429ea9-3965-4e4f-92ff-b678d20440a8?version=1.0>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MATTE, Ana Cristina Fricke; SARTORI, Adriane Teresinha; PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Uma proposta de acolhimento do estudante do ensino superior: o ALCE. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-16, 2019. DOI: 10.35699/2237-5864.2019.2554. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2554>. Acesso em: 18 maio. 2021.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba, PR: CRV, 2018. v. 1.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: por uma política de desenvolvimento docente. **Cad. Pesquisa**, São Paulo. v. 49, n. 173, p. 44-63. jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145897>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TyvmZMrmKzC3M7GSsykM8NcC/?lang=en>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MELLO, Elena Maria; COSTA, Fátima; MOREIRA, Jacira (org.). **Pedagogia universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

MELLO, Elena Maria Billing; FREITAS, Diana Paula Salomão de. Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 249-263, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MB3GdtvLkDtKGZfCMrWKyKd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MICHELS, Paula E.; FERNANDES, Lincoln P. Internacionalização e tradução institucional na UFSC: construção de uma identidade universitária em língua inglesa.

Estudos Linguísticos: artigo Ilha Desterro, v. 77, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/sYXgPJd6bytjJpFmCQ6hyVG/#>. Acesso em: 18 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MIRANDA, Dayse Lago de. **De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas: desafios para os docentes universitários**. 2018. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7856765. Acesso em: 15 jan. 2021.

MONTENEGRO, Ludmilla Meyer; BULGACOV, Sérgio. Governança e estratégia de Cursos de Graduação em Administração na perspectiva da Teoria Ator-Rede. **Rev. Adm. Contemp.** v.19, n. 2, p. 213-231, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/cMqpN8LBFwF89TFzSFGbHk/?lang=pt#>. Acesso em: 20 maio 2024.

MONTEIRO, Silas Borges. Didática como comprometimento. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 5, p. 6-25, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/index>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MONTICELLI, Nelma Aparecida Magdalena.; RODRIGUES, Silviane Duarte; SERAFIM, Milena Pavan; ATVARIS, Tereza Dib Zambon. Avaliação institucional e gestão estratégica: vínculos necessários para o desenvolvimento institucional. **Avaliação**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 315-342, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/HV7CFsRvwyVbMdSx597wJ4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/94>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MOREIRA, Jefferson da Silva. **Pedagogia como ciência da educação no Brasil: (des)articulações entre epistemologia e práxis**. 2023. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7856765

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14982420. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOREIRA, Ney Paulo; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; CUNHA, Nina Rosa da Silveira. Eficiência e qualidade dos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior usuárias do Programa de Fomento à Pós-Graduação (Prof). **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., v. 18, n. 67, p. 365-387, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/txmdV8JKhsZyrsvbRhZwyMs/?lang=pt#>. Acesso em: 17 maio 2024.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise (org.). **A universidade futurante**: produção de ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

MOROSINI, Marília Costa; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **A educação superior em periódicos nacionais**. Vitória: FCAA/Ufes, 1998.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **O professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Inep, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001. v. 1.

MOROSINI, Marília Costa *et al.* (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: Fapergs/Ries, 2003. v. 1.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília: Inep, 2006. v. 2. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

MUHR, Thomas. Atlas.ti - A prototype for the support of text interpretation. *In*: TESCH, Renata (Hg.), **Qualitative Sociology**, New York: Human Science Press, v. 14, s. 349-371, 1991. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00989645>. Acesso em: 20 jun. 2024.

NAKANO, Mônica Mitsue. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE): estudo sobre a formação docente de pós-graduandos em saúde da USP campus Ribeirão Preto. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realm/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NACHONICZ, Lílian Anna. A epistemologia da educação. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 19, p. 53-72, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vrGcnqcS6cbvQyBMctDGwVL/?format=pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

NÉRICI, Imídio G. **Metodologia do ensino superior**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

NÉRICI, Imídio G. **Metodologia do ensino superior**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

NÉRICI, Imídio G. **Metodologia do ensino**. São Paulo: Atlas, 1981.

NETO, Atílio Minotto; CORSO, Leandro Luis; COSTA, Guilherme Holsbach. Uma métrica para avaliação da ocupação docente em instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 424-445, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bwwbmHLMsJCpX3PvNtGkj8C/#>. Acesso em: 17 maio 2024.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Dossiê: Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 1-32, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/vd6H5x6RB56rrXkYzKDyGVB/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jun. 2024.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. Apresentação. **Sociologias**: Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 1-9, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/wLS65R85wxcrkhrpLqJf4qC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

NOVELI, Adriana. **O Profor/UFSC como território de formação docente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100941>. Acesso em: 15 jan. 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. Pedagogia Universitária: já estamos no século XXI ou não? Conferência de Abertura. **Conferência**. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária (CIDU), Porto, Portugal, 24 de junho de 2012. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/memorias.html>. Acesso em: 21 out. 2019.

OLIVEIRA, Gislane Alves de. Programas de pós-graduação em fisiologia: espaços de formação pedagógica? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP),

UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realms/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Formação docente em contexto: relato de experiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ORSOLIN, Augusto Londero.; BORTOLUZI, Anderson Luiz Veduim; AVILA, Lucas Veiga; SOUZA, Adriano Mendonça; SELLI, Luana Rauber. Análise do desempenho das principais universidades que participam no World University Rankings: Times Higher Education (THE). **Avaliação**, Campinas, v. 28, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gxNQhrbwHG4VV6NY7VZ56Vz/#>. Acesso em: 18 maio 2024.

ORTIZ, Jaime Ospina. La calidad academica en la universidad latinoamericana. *In*: CINDA. **Pedagogia Universitaria en America Latina**: Antecedentes y Perspectivas. CINDA, Chile, 1984. Disponível em: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/10/pedagogia-universitaria-en-america-latina-antecedentes-y-perspectivas.pdf?datetime=1716667515>. Acesso em: 25 maio 2024.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. *In*: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* (org.) **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. São Paulo: Alínea, 2006.

PAZINATO, Aldiciane. **O processo de formação continuada no projeto da Pedagogia Universitária**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/594>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DOMINGUES, Isaneide; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA; Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019.

PELEIAS, Ivam Ricardo; MENDONÇA, Janete de Fátima; SLOMSKI, Vilma Geni; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de Controladoria em Curso de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4d7w6NVNw6VmJg4hwCmqNVH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **A docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. *In*: TRAVERSINI, Eggert (org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores: livro 1. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 602-625.

PIMENTA, Selma Garrido. **Relatório de Gestão 2006/2009**. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**: caminho para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia S. A construção da didática no Gt Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação e profissionalização docente. Entrevista [concedida ao] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (Unisantos) SP. **Programa Urbanidades Unisantos**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=outmfb7-hzl>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogos fundamentais da educação brasileira. **Pedagogos em cena.** (Série de Encontros. *Live*). Rio de Janeiro/São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JQbOFZfB5JI&t=1013s>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Seminários avançados: Docente no Ensino Superior. Disciplina ministrada nas turmas de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Santos. 1º Semestre de 2019. **Unisantos**, 2019a. Disponível em: https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/07/HORARIO_2019-2_EDUCACAO.-VERSAO-2-1.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. *In*: MAGALHÃES, Jonas *et al.* **Pedagogos em cena**: espaços de atuação e experiências. São Paulo: Paco Editorial, 2019b.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Geovana (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Edufba, 2019c.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **A docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.). Apresentação da Coleção “Docência em Formação”. São Paulo, 21 de fevereiro de 2012, *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **A docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Revista Práxis Educativa**: práxis educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15- 30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional crítico-emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Grupos de pesquisas: Pedagogia Universitária e Instituições Formadoras, Políticas Educacionais e Organização do Trabalho Docente**. Santos, SP: Universidade Católica de Santos (Unisantos), 2021.

PIMENTEL, Nara Maria. Pedagogia Universitária e metodologias ativas. **For Grad Sul 2018**. Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Florianópolis, SC. 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Prof__Nara_15344302627972_8269.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PINTO, Umberto de Andrade. A didática e a docência em contexto. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

PIRES, Priscila Keller; ALPERSTEDT, Graziela Dias. Disseminando e aplicando conhecimento sobre sustentabilidade e inovação social: o caso do Laboratório de Educação para Sustentabilidade e Inovação social (LEdS). **Avaliação**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 651-673, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/tr9wCc3v88Fjx96N497J7Vc/#>. Acesso em: 18 maio 2024.

PONCE, Rosiane de Fátima. **Da prática à teoria, da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15947>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **Didática no Ensino Superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7264>. Acesso em: 09 jun. 2024.

PONTES, Rosana Aparecida; PIMENTA, Selma Garrido. O inédito viável da práxis didática universitária: tensões e possibilidades para o ensino superior. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3461>. Acesso em: 15 jan. 2022.

QUEIROS, Gean Breda. A prática pedagógico no ensino à distância. **V Concefor**. Congresso Regional de Formação e EAD. Ifes/Cefor, Vitória, ES. 2018. Disponível em: <https://concefor.cefor.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/4633-7343-2-RV.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

QUEIROS, Gean Breda. **Formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior**. 2020a. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14576_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

QUEIROS, Gean Breda. Formação didático-pedagógica de professores: a docência universitária em análise. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020b. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galao-static-files/realms/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

QUEIROS, Gean Breda; AROEIRA, Kalline Pereira. Professores em docência no ensino superior: formação e desafios didático-pedagógicos no atual cenário brasileiro. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, v. 12, n. 26, p. 18–36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/945>. Acesso em: 20 jun. 2024.

QUEIROS, Gean Breda; AROEIRA, Kalline Pereira. Formação pedagógica e a docência universitária: diálogos com docentes da educação superior. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (org.). **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Pedro: Vértice, 1988.

QUEIROZ, Viviane de. As políticas do Banco Mundial para a educação superior na América Latina: diversificação das IES e dos cursos e diversificação das fontes de financiamento. *In*: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, **Anais Educação Marxismo e Emancipação Humana**. Florianópolis-SC, abril de 2011, CD-ROM.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques. Pedagogia universitária: um ensaio epistemológico. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2867>. Acesso em: 17 jul. 2024.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques. Pedagogia Universitária crítica: por uma práxis pedagógica emancipatória na modernidade líquida. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 4., 2024, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu-2024/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAMOS DO Ó, Jorge. **Pedagogia do ensino superior**. Cursos Pós-Graduados. Apresentação. Lisboa, Portugal. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/cursos-pos-graduados-especializacao/pedagogia-ensino-superior>. Acesso em: 27 nov. 2021.

REIS, Cisne Zélia Teixeira; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 109-129, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Tb3s9VhtPTB5RxCYC98FcvJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 maio 2024.

REIS, Rennata Paolla Jacintho Peres. **Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1525070. Acesso em: 15 jan. 2021.

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. Práticas inovadoras na aula universitária: construindo a identidade docente frente aos contextos emergentes. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realm/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz; SILVA, Marcelo Silva da; COSTA, Valesca Brasil; GARCIA, Juliana Bittencourt; NÖRNBERG, Lui. A presença da inovação na prática pedagógica universitária: um estudo de caso. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 57-71, mar., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/TjDvfPMpqM6CSvD6hFBNb3m/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 maio 2024.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da docência universitária em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v.14, n. 32, p. 55-68, jan./mar. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/pMNXSmwgCVZ7V3N4x9MLDwm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha. A pedagogia universitária: entre preconceitos e contribuições para a formação docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realml/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROCHA, Lúcio Agostinho. Práticas pedagógicas no ensino superior com internet das coisas: metodologias, ferramentas e perspectivas futuras. **Texto Livre**, UFMG, v. 26, mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/9x9nxpz8J4cq7nHbLqzHVyS/#>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5M6rMNfLymsDS5xkqSzmghN/#>. Acesso em: 18 maio 2024.

ROSSI, Caren. Semana de formação docente: uma experiência refletida. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SÁ-SILVA, Jakson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Amp: Ciências Sociais**, v.1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 30 set. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto. 1999.

SANT'ANA, Tomás Dias; BERMEJO, Paulo Henrique de Souza; MENDONÇA, Lucas Cezar; SANTOS, Nathália de Melo; BORGES, Guilherme Henrique Alves; SOUZA, Wagner Vilas Boas de; PINHEIRO, Iara Ferreira; SANCHEZ, Alda Maria Napolitano; BERMEJO, Luciana Pereira de Souza; SOUSA, Marcelo Paiva de; ALMEIDA, Everton Leonardo de; MELO, Gustavo Soares. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**: um guia de conhecimentos para as instituições federais de ensino. *ebook*. Alfenas: Forpdi, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 19 maio 2024.

SANTANA, Gabriel Ferreira; BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Reflexões sobre o caminhar docente a partir do relato de experiência do estágio docência de um mestrando em educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA

UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. **A qualidade da educação superior e a Pedagogia Universitária: um olhar sobre a docência**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade LaSalle, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_131cf3a1c710f5c05b5aa178d4a51c db. Acesso em: 15 jan. 2021.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; SANTOS, Laura. A reforma universitária do governo Lula: continuidade ou ruptura com o projeto neoliberal? **II Jornada Internacional de Políticas Públicas, Mundialização e Estados Nacionais**. São Luís-Maranhão, 23 a 26 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34190>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos; BERNARDIM, Márcio Luiz. GEDU - Grupo de Estudos em Docência Universitária: espaço de estudos e troca de experiências no Ensino Superior. **Anais eletrônicos [...]**. X CIDU. Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/381.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. ENTREDOCENTES – Contribuições do Programa Institucional de formação continuada de professores da UNICENTRO na prática pedagógica dos professores participantes. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realms/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. A experiência da disciplina “PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR” na pós-graduação stricto sensu da Universidade Estadual do Centro – Oeste – Unicentro/Paraná. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2., 2020, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2020. Disponível em: <https://chuva-inc.github.io/galoa-static-files/realms/cbpu-2022/anais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco. A disciplina de prática docente no ensino superior: um espaço de reflexão da Pedagogia Universitária na Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro/PR. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia historicocrítica**: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abril. 2007c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista [concedida a] revista **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista: Edições Uesb, ano 7, n. 12, p. 13-21, jan./jun. 2009. Número Especial: Pedagogia no Ensino Superior. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/issue/view/250>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia Universitária e Transformação Social**. 1987. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 1987. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111976/173274.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2019.

SCORZONI, Marília Ferranti Marques; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Dimensão histórica da formação pedagógica para a docência universitária: marcas e elementos constitutivos das experiências inaugurais em uma Universidade Pública Paulista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Prefácio. *In*: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DOMINGUES, Isaneide; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (org.). **Educação Superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010.

SILVA, Nilton Oliveira; FREIRE, Fátima de Souza. Ensino para a sustentabilidade na educação superior brasileira na perspectiva dos objetivos de desenvolvimento sustentável. **Rev. Bras. Educ.**, v 28, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jnqpDTkfdczxMvwPGKZjHth/#>. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA, Paulo Fraga da; ISHII, Ione; SILCHIK, Myriam Kra. Código de ética para a profissão docente: percepções e opiniões de educadores. **Educ. Rev.**, v. 39, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/68Fst3NzdNj8y6YY6nK6YzP/#>. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841031>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [on-line]**. Salvador: Edufba, 2009. ISBN 978-85-232-0565-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos dos espaços institucionais de formação. Dossiê - Fronteiras da Universidade Contemporânea: interpelando políticas e práticas em contextos emergentes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, maio/jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FqhqcdddyYScYqDg5p3vGR/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUSA, Walêska Dayse Dias de. Constituição de um serviço de formação continuada de professores universitários: primeiros passos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2018, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/CBPU/80700-CONSTITUICAO-DE-UM-SERVICO-DE-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-UNIVERSITARIOS--PRIMEIROS-PASSOS>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUSA, Roxanny Tenório. A interdisciplinaridade no processo de formação dos professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.10, n. 4, p. 745-758, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/13493/6567/27077>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SOUZA, Donal Bello de. As veias abertas do planejamento educacional no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 28, n. 109, p. 833-842, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DDjHg9Q9CSnNS8rTS8zzKJv/#>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801090001>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SOUZA, Maria Emília Gonzaga de. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6936>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, Walêska Dayse Dias de. Pedagogia Universitária: a experiência de oferta de um curso de pós-graduação lato sensu. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

STAKE, Robert. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TESSARO, Elen Caroline; BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Pedagogia Universitária e o desenvolvimento profissional docente na pós-graduação stricto sensu. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 4., 2024, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu-2024/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio; DE MARI, Cezar Luiz. *Rankings Acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências*. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 145, p. 1041-1058, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RBTNLxcLQg4ncnc3dKfNqXF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 maio 2024.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**., v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2024.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. A pedagogia universitária: construindo uma reflexão sobre o seu campo de conhecimento. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2018, Rio Claro (SP). **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro (SP), UNESP, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/CBPU/80696-A-PEDAGOGIA-UNIVERSITARIA--CONSTRUINDO-UMA-REFLEXAO-SOBRE-O-SEU-CAMPO-DE-CONHECIMENTO>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TORRES, Alda Roberta. **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. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/publico/ALDA_ROBERTA_TORRES.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

TORRES, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião; GOES, Graciete Tozetto; SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. Programas Institucionais de formação docente: espaços coletivos de reflexão sobre a Pedagogia Universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 4., 2024, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu-2024/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Esfor** - Escola de Formação. 2015. Disponível em: <http://www2.ufac.br/esfor>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UNIFAP, Universidade Federal do Amapá. **Docência universitária** - Ead. 2016. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ead/cedu/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFAM, Universidade Federal do Amazonas. Programa de Formação Pedagógica para Docentes. 2021. Disponível em: <https://progesp.ufam.edu.br/ultimas-noticias/889-programa-de-formacao-pedagogica-para-docentes-1-modulo-introducao-a-universidade.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFT, Universidade Federal do Tocantins. **Profor** - Programa de Formação Docente Continuada. 2014. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/graduacao/programas-institucionais/14285-programa-de-formacao-docente-continuada-profor>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Proford** - Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. 2014. Disponível em: <https://ufal.br/servidor/capitacao/formacao-docente/programa-de-formacao-continuada-em-docencia>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019-2024)**. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/documentos/pdi-2019-2023/pdi-ufal-2019-2023-completo.pdf/view>. Acesso em: 30 maio 2024.

UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, BA. **Proface** - Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais. 2020. Disponível em: <http://www.proface.uefs.br/modules/noticias/arquivo.php>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFBA, Universidade Federal da Bahia. **Forped** - Programa de Formação Pedagógica Docente. 2016. Disponível em: <https://prodep.ufba.br/node/1047>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFPI, Universidade Federal do Piauí. **Programa de Formação à Docência no Ensino Superior**. 2019. Disponível em: <https://ufpi.br/docencia-superior-caap>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Profocap** - Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica. 2006. Disponível em: <https://prograd.furg.br/profocap>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFS, Universidade Federal do Sergipe. **Programa de Formação Docente**. 2014. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/page_attach/path/2992/Programa_de_Forma__o_Doce nte_-_Atualizado.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFG, Universidade Federal de Goiás. **Programa Formação para a Docência no Ensino Superior**. 2009. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/n/15458-programa-formacao-para-a-docencia-no-ensino-superior-curso-docencia-no-ensino-superior-professores-substitutos>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFGD, Universidade Federal da Grande Dourados. **Formação continuada de professores**. 2019. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/secao/centro-formacao-proex/eixo-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. **Curso de Docência no Ensino Superior**. 2002. Disponível em: <https://www.ufmt.br/pro-reitoria/proeg/pagina/curso-de-docencia/683>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. **Encontro Formativo de Docentes**. 2018. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/prograd-inicia-novo-ciclo-de-encontros-formativos-para-docentes-da-ufes>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UNIFAL, Universidade Federal de Alfenas. **Prodoc** - Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente. 2015. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/cienciassociais/prodoc>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. Laboratório de Formação em Docências do Ensino Superior (**LabDocências**). 2021. Disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/percurso-docente-universitario/laboratorio-de-formacao-em-docencias-do-ensino-superior/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFOP, Universidade Federal de Ouro Preto. **Programa de Formação de Professores do Ensino Superior**. 2020. Disponível em: <https://ufop.br/noticias/internacionalizacao/programa-de-formacao-de-professores-do-ensino-superior-abre-inscricoes>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFOP, Universidade Federal de Ouro Preto. **Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior**. 2015. Disponível em: <https://progep.ufop.br/salaaberta>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFSJ, Universidade Federal de São João del-Rei. **PFPV** - Programa de Formação Pedagógica Continuada para o Corpo Docente. 2010. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/nape/pfpc.php>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFU, Universidade Federal de Uberlândia. **Cursos de Docência Universitária**. 2016. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/blog/espaco-do-professor/2019/08/curso-de-docencia-universitaria>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFV, Universidade Federal de Viçosa. **Programa de Formação Continuada**. 2010. Disponível em: https://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/10_04.pdf Acesso em: 20 ago. 2023.

UFVJM, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Formação Pedagógica Continuada para a Docência**. 2009. Disponível em: <https://portal.ufvjm.edu.br/servicos/Prograd/formacao-pedagogica-continuada-para-a-docencia-2013-forped>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFTM, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Programa de Pós-Graduação Lato Sensu Pedagogia Universitária**. 2019. Disponível em: <https://www.uftm.edu.br/lato-sensu/pedagogia-universitaria>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior**. 2014. Disponível em: <http://www.pades.pr4.ufrj.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Proiac - Programa de Inovação e Assessoria Curricular**. 2002. Disponível em: <https://proiac.uff.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

USP, Universidade de São Paulo. **PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**. 2005. Disponível em: <https://www.prpg.usp.br/pt-br/pae/o-que-pae>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFSCAR, Universidade Federal de São Carlos. **Programa de Formação Continuada de Docentes**. 2014. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/docentes/programas-de-formacao-continuada>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UNICENTRO, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná. **Entrecocentes - Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro**. 2017. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/entredocentes/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFPR, Universidade Federal do Paraná. **Curso de Metodologia da Educação Superior**. 2012. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/inscricoes-para-o-curso-de-metodologia-da-educacao-superior-2o-semester-2017/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Programa de Desenvolvimento Profissional Docente**. 2017. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/noticias/geral/utfpr-investe-na-formacao-inicial-e-continuada-do-seu-quadro-de-docentes>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Profor** - Programa de Formação Continuada. 2015. Disponível em: <http://profor.prograd.ufsc.br/profor/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. **Programa de Desenvolvimento Profissional Docente**. Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/formacao/files/2012/04/programa_desenv_prof_docent_e.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **PFCD** - Programa de Formação Continuada de Docentes. Sem atualização. Disponível em: <http://ead.moodle.uergs.edu.br/course/index.php?categoryid=31>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. **Programa de Formação de Docentes**. Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2021/09/09/ufpel-adere-ao-programa-de-formacao-de-professores-de-educacao-superior-para-america-latina-e-caribe/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. **Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da Universidade Federal de Santa Maria**, Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2021/12/13/ufsm-aprova-sua-politica-institucional-de-formacao-continuada-de-professores-do-magisterio-federal/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VASCONCELOS, Vanessa Alves da Silveira de. **Pedagogia Universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitário**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6969>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (org.). Docentes para a educação superior: processos formativos. **(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)**. Campinas: Papirus Editora, 2010. cap. 1.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência na educação superior e suas articulações com a metodologia da aprendizagem baseada em problemas. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira (org.). **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DOC%C3%80NCIA%20NA%20EDUC>

A%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR%20E%20SUAS%20ARTICULA%C3%87%C3%95ES%20COM%20A%20METODOLOGIA%20DA%20APRENDIZAGEM%20BAS EADA%20EM%20PROBLEMAS.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. Docência na educação superior; Brasília, 1º e 2º de dezembro de 2005. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 330 p. (**Coleção Educação Superior em Debate**. v. 5). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%Aancia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 15 out. 2018.

VIEIRA, Gêssika Mendes; MELO, Geovana Ferreira. O aprendizado da docência de professores bacharéis: novas concepções por meio da Pedagogia Universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 4., 2024, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu-2024/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

VIEIRA, Nayara Horrana Pedra; NOBRE, Chimene Kuhn. Eficiência na administração pública. **Ciências Sociais**, v. 28, n. 134, p. 1-32, maio 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/eficiencia-na-administracao-publica/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

WAGNER, Flávia. Formação continuada para docência universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

WRONSKI, Pollyanna; NEZ, Egeslaine de. Saberes docentes no curso de Ciências Contábeis: um estudo com professores de Instituições de Educação Superior no Sudoeste do Paraná. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/TVSRgD6L3cR6N7YKFfZqXrt/#>. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2830>. Acesso em: 10 jul. 2017.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZANITH, Caroline Christine; LOPES, José Guilherme da Silva. Formação para docência em Química no ensino superior: um estudo sobre as contribuições dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ZUCHETTI, José Humberto Veríssimo; BITENXCOURT, Lóriége Pessoa. A Pedagogia Universitária e o processo de desenvolvimento profissional docente e identitário: de bacharel a formador de professores em cursos de licenciaturas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 3., 2022, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A – GUIA PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO COMO PARTE DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONALIZADA

Durante meu trabalho como aluno no mestrado, desenvolvi habilidades analíticas e organizacionais essenciais, ao criar planilhas que consolidam dados e os transformam em informações úteis como a elaboração de produtos educacionais. Essa experiência foi fundamental na elaboração de um Guia para Avaliação de Programas de Formação, no qual apliquei princípios de organização, estruturação de informações e análise crítica dos dados pertinentes.

Neste Apêndice expresso o pensamento, as motivações e o desenvolvimento que desencadearam tal elaboração assim como as orientações de realinhamento que foram dialogadas no processo de Qualificação desta tese (novembro de 2023), quando houve reafirmação de buscar, nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) de cada universidade selecionada, informações específicas sobre a configuração das políticas de formação de professores universitários para compor o movimento inicial da Análise dos dados.

Com os dados (Programas de Pedagogia Universitária; documentos oficiais de criação; PDI etc.) disponíveis nos portais das IES em mãos, houve a necessidade de traçar um plano para a análise. Esse plano envolveu uma série de elementos: a) experiência prática; b) pesquisa acadêmica; c) normativas e diretrizes institucionais; d) consulta a especialistas; e) literatura técnica. Ao integrar essas diferentes fontes de conhecimento e perspectivas, elaborei o presente guia para avaliação de programas de formação docente em universidades públicas brasileiras, visando a melhorar sua efetividade e integração às políticas institucionais.

A elaboração do guia surgiu da necessidade de estabelecer critérios claros e sistemáticos para avaliar a efetividade e a institucionalização dos programas de formação docente (chamados nesta pesquisa de PPU). O objetivo principal foi assegurar que esses programas não apenas sejam operacionais, mas também se integrem de forma consistente às políticas institucionais, contribuindo para a formação contínua e a qualidade do ensino superior.

O desenvolvimento do guia envolveu cinco etapas descritas a seguir:

1ª) revisão de literatura: coleta e análise de referenciais teóricos e práticos sobre governança educacional, acreditação, planejamento estratégico e avaliação de impacto;

2ª) definição de critérios: com base nos referenciais, foram definidos critérios claros para a avaliação dos programas, abrangendo aspectos como documentação oficial, alinhamento com diretrizes institucionais, estrutura de governança, visibilidade, sustentabilidade e impacto;

3ª) elaboração do guia: desenvolvimento/elaboração/esboço do guia propriamente dito, com uma estrutura que detalha cada critério e forneça diretrizes específicas para a coleta e análise de dados;

4ª) aplicação piloto: teste do guia em uma amostra de programas para validar os critérios e ajustar a metodologia conforme necessário.

5ª) refinamento final: ajustes baseados no *feedback* da aplicação piloto e revisão final do material para assegurar a clareza e a aplicabilidade dos critérios.

Seguindo a primeira etapa para o desenvolvimento do guia, considerei referenciais teóricos e práticos de gestão educacional, qualidade em ensino superior e formação docente, tendo como fontes de buscas artigos (na base de dados da *Scielo*) e livros de autores nacionais como também documentos oficiais do governo brasileiro disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC) e da Capes (fundação vinculada ao MEC). A literatura utilizada incluiu:

a) modelos de governança e financiamento: conceitos e práticas de governança discutidos por autores (Machado; Quiraque, 2023; Ma; Vieira, 2021; Gesser *et al.*, 2021; Domingues; Costa, 2021; Barreyro, 2018; Montenegro; Bulgacov, 2015), que abordam a importância de estruturas claras de gestão e suporte financeiro para a sustentabilidade de programas educacionais;

b) diretrizes de acreditação: normativas e diretrizes de acreditação como as estabelecidas pela Comissão de Avaliação de Educação Superior – Capes e pelo MEC, que fornecem uma base para a legitimidade e conformidade de programas educacionais e das IES (Brasil, 1965, 1996, 2006, 2021b, 2024; Sant’Ana *et al.*, 2017);

c) integração curricular e visibilidade: estudos sobre integração curricular e práticas de comunicação institucional, como discutido por Michels e Fernandes (2024); Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018); Andriola e Araújo (2018); Ribeiro (2011); Amem e Nunes (2006); Rosa, Weigert e Souza (2012), que destacam a importância da integração dos programas para as atividades acadêmicas e administrativas da universidade;

d) planejamento estratégico e sustentabilidade: princípios de planejamento estratégico aplicados à educação, conforme descritos por Falqueto *et al.* (2019); Fonseca *et al.* (2023); Monticelli *et al.* (2021); Orsolin *et al.* (2023); Silva e Freire (2023); Pires e Alperstedt (2022), com foco em continuidade e adaptação dos programas às mudanças e desafios;

e) avaliação do impacto: métodos de avaliação de impacto em programas de formação, baseados em modelos e reflexões de Reis, Silveira e Ferreira (2010); Neto, Corso e Costa (2021); Embiruçu, Fontes e Almeida (2010); Moreira *et al.* (2010) que fornecem uma estrutura para medir a eficácia e os resultados dos programas.

Por meio dos referenciais da literatura em mãos, foi possível seguir para a concepção da segunda etapa, baseada em uma combinação de critérios estabelecidos pelos referenciais consultados, contendo: diretrizes de boas práticas educacionais e critérios de avaliação adotados por IES e organismos de acreditação. Os critérios usados incluem os seguintes aspectos:

1º) Verificação de Documentação Oficial

- **Critério:** existência de documentos oficiais que legitimam o programa, como regulamentos, portaria ou diretrizes institucionais.
- **Fonte:** procedimentos de qualidade e conformidade adotados por agências de acreditação e padrões institucionais.
- **Descrição:** envolve a revisão de documentos que legitimam e regulam o programa dentro da universidade (regulamentos internos, portaria, normativas específicas).
- **Racionalidade:** documentação oficial que fornece legitimidade e uma base formal para a operação do programa, refletindo o reconhecimento e suporte institucional.

2º) Alinhamento com Diretrizes Institucionais

- **Critério:** coerência entre os objetivos do programa e as diretrizes, metas e políticas da universidade.
- **Fonte:** Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), políticas de formação docente e documentos estratégicos.
- **Descrição:** coerência entre os objetivos e práticas do programa e as metas e diretrizes da universidade, incluindo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

- **Racionalidade:** alinhamento garantindo que o programa contribua para as metas estratégicas da universidade, promovendo uma visão coesa e integrada de formação docente.

3º) Estrutura de Governança e Financiamento

- **Critério:** presença de uma estrutura clara de governança que gerencia o programa e garantias de financiamento adequado.
- **Fonte:** teorias de governança educacional e modelos de financiamento para programas de formação docente.
- **Descrição:** existência de uma estrutura de governança clara e o financiamento necessário para a operação do programa. Isso inclui comitês de gestão, alocação orçamentária e recursos dedicados.
- **Racionalidade:** estrutura de governança eficaz e financiamento adequados são cruciais para a sustentabilidade e operacionalização em longo prazo do programa.

4º) Integração e Visibilidade Institucional

- **Critério:** programa integrado às demais atividades acadêmicas com visibilidade dentro/fora da universidade.
- **Fonte:** práticas de integração curricular e estratégias de comunicação institucional.
- **Descrição:** avaliação da forma como o programa se integra às atividades acadêmicas e administrativas da universidade e sua visibilidade dentro da comunidade universitária.
- **Racionalidade:** integração facilitando a colaboração interdepartamental e a visibilidade promovendo a conscientização e engajamento com o programa

5º) Continuidade e Sustentabilidade

- **Critério:** planos e estratégia que garantem a continuidade e sustentabilidade do programa ao longo do tempo.
- **Fonte:** modelos de planejamento estratégico e gestão de programas educacionais.
- **Descrição:** análise das estratégias para garantir a continuidade do programa, incluindo planos de renovação, desenvolvimento contínuo e adaptação a mudanças.

- **Racionalidade:** continuidade e sustentabilidade que são essenciais para garantir que o programa possa adaptar-se a novas demandas e desafios ao longo do tempo.

6º) Impacto e Avaliação

- **Critério:** mecanismos de avaliação que medem o impacto do programa na formação docente e na prática pedagógica.
- **Fonte:** métodos de avaliação de impacto, indicadores de desempenho e relatórios de resultados (divulgados).
- **Descrição:** exame dos mecanismos de avaliação do impacto do programa na formação docente, incluindo *feedback* de participantes, resultados de aprendizagem e outros indicadores de desempenho.
- **Racionalidade:** avaliação contínua que permite a adaptação e melhoria do programa, assegurando que ele atenda eficazmente às necessidades dos docentes e às metas institucionais.

Esses parâmetros foram aplicados para garantir uma análise abrangente, coerente e rigorosa, com foco na efetividade e institucionalização dos Programas de Pedagogia Universitária nas universidades públicas brasileiras.

Nessa direção, baseado nos parâmetros estabelecidos, esbocei algumas tentativas de elaboração do guia como definido na terceira etapa, com a finalidade de materializar os dados/conteúdos/informações descritos nos parâmetros para compor o seu *corpus* estrutural. Após ajustar e reajustar o alinhamento teórico com os parâmetros estabelecidos, cheguei no seguinte modelo de guia:

Modelo 1 – Guia de Avaliação - PPU

Guia de Avaliação de Programa

Nome do Programa: Programa de Formação Continuada ABC

Universidade: Universidade XYZ

Avaliação da Institucionalização:

7. **Documentação Oficial:** O programa está regulamentado pela **Resolução/Portaria/Normativa (Tipo-Número/Ano)**, conforme documentos disponíveis no portal da universidade.
8. **Alinhamento com Diretrizes Institucionais:** O programa está alinhado com as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (**PDI**) da universidade, especificamente nos objetivos de desenvolvimento profissional docente.
9. **Estrutura de Governança e Financiamento:** Há uma coordenação dedicada sob a Pró-Reitoria de Graduação (**inserir nome da Unidade/Departamento**), com orçamento anual específico (**inserir responsável**).
10. **Integração e Visibilidade Institucional:** O programa é visível no portal institucional (**inserir endereço do portal da IES**) e é mencionado em relatórios anuais (**se possível, inserir endereço do portal da IES – página de relatório**).
11. **Continuidade e Sustentabilidade:** O programa tem uma operação contínua desde (**inserir ano do início do programa**), com planos de expansão detalhados nos relatórios de planejamento.
12. **Impacto e Avaliação:** Possui mecanismos formais de avaliação, com relatórios (**semestrais/anuais – inserir o ano das publicações**), sobre os resultados e impacto.

Conclusão: informar se o programa é ou não institucionalizado como **Política de formação, ou outra denominação/caminho**. Exemplo: O Programa de Formação Continuada ABC é considerado institucionalizado, com clara integração às estruturas e políticas da Universidade XYZ.

Fonte: Elaboração própria a partir de critérios estabelecidos no guia.

Esse modelo capta as condições e modos de inserção e disposição dos dados coletados nos portais das IES, fornecendo uma base detalhada para a sistematização e avaliação dos PPU's. Permite a identificação de lacunas e a avaliação da conformidade dos programas com os princípios teóricos e práticos de PU, promovendo uma análise sistemática das práticas institucionais em termos de transparência, alinhamento com diretrizes pedagógicas, sustentabilidade, impacto, e integração institucional. Assim, o guia serve como uma ferramenta estruturada para a coleta, análise e síntese das informações, garantindo que os programas selecionados estejam devidamente documentados e avaliados segundo critérios claros e objetivos, possibilitando uma visão consolidada e comparativa entre os diferentes programas em todo o território nacional.

A quarta e a quinta etapa foram aplicadas conjuntamente (aplicação teste piloto e refinamento final), buscando validar e aperfeiçoar o guia para a Avaliação de Programas de Formação como parte de uma Política Institucionalizada.

Durante a aplicação do teste piloto, o guia foi testado em um grupo de programas de Pedagogia Universitária (**três programas em que suas atividades não estão informadas nos portais, mas que se aproximam de PPU e dois programas em que suas atividades são informadas, mas que não se aproximam de PPU**), permitindo a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria na estrutura e nos critérios de avaliação. Com base nos resultados do teste piloto, refinamentos foram realizados para garantir a adequação do guia aos diversos contextos institucionais e à complexidade das informações coletadas. Esse processo de refinamento final envolveu a revisão dos parâmetros de avaliação e a adaptação do formato para facilitar a implementação prática. O objetivo foi assegurar que o instrumento fosse sólido, prático e capaz de captar com precisão a efetividade e a institucionalização dos programas, proporcionando uma ferramenta confiável para a análise comparativa e para a melhoria contínua dos Programas de Pedagogia Universitária nas universidades públicas brasileiras.

Com esse processo refinado de aplicação e ajuste do guia para Avaliação de Programas de Formação como parte de uma Política Institucionalizada, executei a análise detalhada, a inclusão criteriosa e a sistematização dos sete programas selecionados de Pedagogia Universitária. Essa abordagem permitiu uma avaliação abrangente e integrada, alinhando os programas às diretrizes de governança, financiamento, integração institucional, continuidade e sustentabilidade, bem como

impacto e avaliação. Cada programa foi examinado à luz dos critérios estabelecidos no guia, o que assegurou uma compreensão holística e precisa de sua efetividade e institucionalização.

A sistematização final se consolidou além do guia, na elaboração do Quadro X comparativo (apresentado abaixo), proporcionando melhor visibilidade dos dados/informações inseridos para a seleção específica dos PPU's que serão analisados de fato. Essa análise consolidada oferece uma visão clara da implementação e operação dos programas de Pedagogia Universitária nas universidades públicas brasileiras, destacando sua relevância e contribuição para a formação docente no ensino superior.

Quadro X – Programas de Pedagogia Univesitária instituídos como políticas de gestão

Nome do Programa/ Universidade	Documento Oficial de criação	Diretrizes Institucionais Alinhadas	Estrutura de Governança e Financiamento	Integração e Visibilidade Institucional	Continuidade e Sustentabilidade	Impacto e Avaliação
Inserir dados	Marcar com um X	Marcar com um X	Marcar com um X	Marcar com um X	Marcar com um X	Marcar com um X

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, o guia (relatório) e o Quadro X foram incluídos no corpo da tese para conferir um embasamento consistente e uma compreensão abrangente sobre o estado atual e a eficácia dos programas de Pedagogia Universitária no contexto das universidades públicas brasileiras. Essas ferramentas elucidam a implementação e operação desses programas como também evidenciam sua importância na formação de professores no ensino superior, fornecendo uma análise detalhada que serve de referência para futuras pesquisas e políticas educacionais. Assim, tanto o guia (relatório) quanto o Quadro X enriquecem substancialmente o corpo da tese, contribuindo de forma significativa para a compreensão e a disseminação do conhecimento acadêmico no campo da Pedagogia Universitária no Brasil.

ANEXO

ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº. 07/2014-CONSUNI/UFAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL

Secretaria Executiva dos Conselhos Superiores – SECS/UFAL

RESOLUÇÃO Nº. 07/2014-CONSUNI/UFAL, de 17 de março de 2014.

APROVA, NO ÂMBITO DA UFAL, O
PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM DOCÊNCIA DO ENSINO
SUPERIOR - *PROFORD/UFAL*.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal de Alagoas – CONSUNI/UFAL, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo ESTATUTO e REGIMENTO GERAL da UFAL e de acordo com a deliberação tomada, por unanimidade, na sessão ordinária mensal ocorrida em 17 de março de 2014;

CONSIDERANDO a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - *LDB* (Lei nº.

9.394/1996);

CONSIDERANDO o Decreto nº. 5.707/2006 que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento do Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional; **CONSIDERANDO** a Lei nº. 12.772/12 que dispõe sobre a estruturação do Plano de

Carreiras do Magistério Federal;

CONSIDERANDO a Portaria Ministerial nº 554/2013, do Ministério da Educação, que estabelece critérios para a avaliação de desempenho relativos a Progressão e Promoção de Docentes;

CONSIDERANDO a Portaria nº. 2.181/2012-GR/UFAL que institui o Programa de Desenvolvimento de Pessoal - *PRODEP/UFAL*;

CONSIDERANDO o Plano de Desenvolvimento Institucional - *PDI/UFAL*, instituído pela Resolução nº. 33/2013-CONSUNI/UFAL;

CONSIDERANDO a proposta elaborada pelo Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria nº. 1.235/2013-GR/UFAL, com o objetivo de elaborar o Programa de Formação Continuada para os Docentes da UFAL;

CONSIDERANDO a análise prévia e o posicionamento favorável das Câmaras Acadêmica e Administrativa do *CONSUNI* de acordo com a deliberação tomada, por unanimidade, nas sessões ocorridas em 30/10/2013 e 02/12/2013, respectivamente;

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar, no âmbito da Universidade Federal de Alagoas – UFAL,
o

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCÊNCIA DO ENSINO

SUPERIOR - *PROFORD/UFAL*, anexo a esta resolução.

Art. 2º - O *PROFORD* é uma proposta destinada à formação dos docentes da *UFAL*, que tem como finalidade a concepção de uma política de formação continuada em docência superior que concorra para o desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e gestão, tendo como objetivos específicos:

I - recepcionar os docentes recém-empossados, proporcionando-lhes formações específicas relacionadas ao contexto da *UFAL* e ao exercício da docência superior;

II - gerar oportunidades de formações aos docentes que visem à reflexão sobre o exercício da docência superior, estabelecendo inter-relação entre ensino, pesquisa, extensão;

III - disponibilizar aos docentes formações que visem à reflexão sobre a gestão acadêmica e gestão para o desenvolvimento institucional.

Art. 3º - O *PROFORD* será desenvolvido em consonância com os seguintes princípios:

I - a articulação entre teoria e prática;

II - a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão;

III - a flexibilização curricular;

IV - a interdisciplinaridade;

V - o desenvolvimento permanente do profissional docente;

VI - a oferta de cursos ou afins que contemplem a formação continuada específica e geral;

Art. 4º - Considerando os objetivos e as especificidades do programa,
o

PROFORD contempla duas linhas de formação:

- I - Formação Continuada em Docência do Ensino Superior;
- II - Formação Continuada em Gestão Acadêmica e Gestão Administrativa.

§ 1º - A formação continuada é dirigida aos docentes em estágio probatório e estáveis.

§ 2º - A linha de formação em gestão acadêmica/administrativa é obrigatória aos docentes que exercem cargos de gestão.

Art. 5º - As ações de formação continuada no âmbito do *PROFORD* são compreendidas como cursos, mini-cursos, seminários, simpósios, congressos, encontros, palestras, *workshops*, oficinas, fóruns, mesas-redondas, ambiências temáticas.

Parágrafo Único - As ações de formação previstas no programa deverão estar em consonância com o *PDI/UFAL* e com as concepções dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – *PPC's*.

Art. 6º - Caberá à Pró-Reitoria de Graduação - *PROGRAD*:

- I - coordenar a elaboração do plano anual de formação continuada;
- II - realizar anualmente um diagnóstico das necessidades de formação nas Unidades Acadêmicas, *Campi* fora de sede e Unidades de Ensino;
- III - enviar à *PROGEP* o cronograma anual das ações de formação;
- IV - colaborar com a *PROGEP* na seleção de profissionais para ministrar os eventos ofertados.

Art. 7º - Caberá à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho -

- PROGEP*:
- I - divulgar o cronograma anual dos eventos de formação;
 - II - realizar pré-inscrições para as formações ofertadas;
 - III - promover um encontro anual com os articuladores do Programa na Unidade para discussão, avaliação e retroalimentação;
 - IV - emitir os certificados das formações promovidas, em parceria com a *PROGRAD*;
 - V - receber e analisar os projetos dos eventos de formação;
 - VI - receber e validar os relatórios finais dos cursos;
 - VII - realizar os procedimentos para pagamento do *pró-labore* dos formadores.

Art. 8º - Caberá às Unidades Acadêmicas, *Campi* fora de sede e Unidades de Ensino:

- I - realizar o diagnóstico das demandas de formação continuada junto ao corpo docente;
- II - designar 01 (um) docente para ser o articulador do Programa em cada Unidade Acadêmica, *Campi* fora de sede e Unidade de Ensino;

III - enviar anualmente (até o mês de outubro) à *PROGRAD* o Plano de Formação dos Docentes do ano subsequente;

IV - divulgar internamente o cronograma de formação.

Art. 9º - O *PROFORD* é submetido ao comitê de avaliação e acompanhamento composto por representantes dos seguintes órgãos da *UFAL*:

I - Comissão Permanente de Pessoal Docente - *CPPD/UFAL*;

II - Comissão Permanente de Avaliação Institucional -

CPA/UFAL; III - Pró-Reitoria de Graduação - *PROGRAD*;

IV - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho -

PROGEP; V - Pró-Reitoria de Extensão - *PROEX*;

VI - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - *PROPEP*;

VII - Coordenadoria Institucional de Educação a Distância -

CIED; VIII - *Campi* fora de sede;

Art. 10 - A *UFAL* será responsável pelo financiamento e execução deste programa.

Art. 11 - Os casos omissos serão dirimidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho - *PROGEP* e pela Pró-Reitoria de Graduação - *PROGRAD*.

Art. 12 - Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Sala dos Conselhos Superiores da Universidade Federal de Alagoas, em 17 de março de 2014.

Profª. Rachel Rocha de Almeida Barros
Vice-Presidente do CONSUNI/UFAL

ANEXO B – PORTARIA N.º 37/2020-UFBA/IMS/CAT

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira
Diretoria

**PORTARIA N.º 37/2020**

O DIRETOR do INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR EM SAÚDE – CAMPUS ANÍSIO TEIXEIRA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

RESOLVE:

Art. 1º - Designar a equipe executora do Programa de Formação Pedagógica do IMS/CAT, com a seguinte composição: Danúsia Cardoso Lago (Coordenadora), Marta Maria Silva (Vice Coordenadora), Josemary da Guarda de Souza (Apoio Técnico) e Membros Titulares: Alex Viana de Araújo, Amélia Cristina Mendes de Magalhães Gusmão, Caline Novais Teixeira Oliveira, Cassiara Camelo Eloi de Souza, Elenir Souza Santos Rocha, José Palmito Rocha, Kátia Torres Cavalcante, Maria Paula Carvalho Leitão, Patrícia Belini Nishiyama, Rayana Santedicola Andrade e Tiana Baqueiro Figueiredo.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Publique-se, cumpra-se e registre-se.

Vitória da Conquista, 11 de agosto de 2020.


Márcio Vasconcelos Oliveira
Diretor
IMS/CAT - UFBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR EM SAÚDE – IMS/CAT/UFBA

1.INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96 pontua no seu Artigo 66 que para atuar no ensino superior é preciso passar pelos programas *Strito sensu*, faz referência a formação continuada, mas não aborda a importância da prática didático-pedagógica para ingresso desses profissionais nessa modalidade de ensino. Nem sempre os conhecimentos e habilidades inerentes a prática didático-pedagógica são contemplados nesses programas e, muitos docentes se veem atuando no ensino superior sem ter tido minimamente essa formação. Um dos grandes desafios das Instituições de Ensino Superior – IES é promover a formação didático-pedagógica atrelada ao conhecimento do conteúdo pedagógico da profissão docente por meio de uma formação contínua dos seus professores. Essa formação deveria acompanhar toda trajetória/carreira profissional dos docentes enquanto política de formação das IES, pois permite aos mesmos uma reflexão sobre sua prática pedagógica adaptando-a aos desafios dessa profissão (BRASIL, 1996; BATISTA, 2005; IMBERNÓN, 2011; MASETTO, 2012).

A formação continuada dos professores deve ser ampla, plural, reflexiva e ininterrupta, pois é na ação, na reflexão e na interação com seus pares que a prática docente é aperfeiçoada e adaptada. No campo da ação docente é necessário a articulação dos saberes para além dos saberes pertinentes às áreas de conhecimentos dentro dos cursos de graduação ou pós-graduação. Os princípios que norteiam a prática pedagógica devem ser discutidos, estudados, analisados em interface com os conhecimentos de cada área em cursos de formação continuada conduzidos pelas IES, pois de acordo com Pimenta e Anastasiou (2011, p. 165) “o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2011; IMBERNÓN, 2011).

A formação continuada dos professores do ensino superior impõe desafios da prática pedagógica que precisam ser discutidos de maneira institucional; em se tratando dos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



profissionais da área da saúde que atuam como docentes esses desafios são maiores devido à falta de uma interlocução entre ensino, aprendizagem e assistência; isso ocorre porque faltam formações mais específicas que abordem a complexidade inerente à docência em saúde. (BATISTA, 2005).

Em geral, considera-se secundária a complexidade que envolve a docência em saúde, deixando de reconhecer a existência de uma triangulação central entre ensino, aprendizagem e assistência, além de não se discutirem as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores - professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade - cada um com suas demandas específicas. [...]. (BATISTA, 2005, p.284)

De acordo com Batista (2005, p.284) observa-se na docência em saúde “[...] um panorama em que a aprendizagem da docência é considerada mera consequência da experiência.”, quando o ideal seria promover propostas de formação continuada para os docentes que atuam nessa área de forma contínua, institucional, colaborativa e interdisciplinar. Na grande maioria das vezes, os professores, devido a ausência de formação pedagógica não proporcionada em suas experiências de formação inicial ou continuada, acabam por repetir posturas e ações de docentes que já passaram por suas vidas.

Nesse sentido, Bondía (2002, p.27) argumenta que não se aprende pela experiência do outro, pois o “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, [...]” é preciso vivenciar as próprias experiências e enquanto professores é preciso encontrar o caminho para vivenciar experiências pedagógicas concernentes com os princípios fundamentais que perpassam a prática docente.

No que tange a docência na área da saúde, vem sendo discutido o papel dos professores na formação de egressos mais críticos e humanistas que possam atuar nos serviços de saúde de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da saúde. Contudo, para realizar mudanças no ensino que possam refletir na atuação desses egressos é preciso pensar na formação dos docentes de maneira permanente, pois são eles



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



que implementarão as mudanças em sala de aula; mudanças que refletirão na atuação de ambos: professores e estudantes (BATISTA (2005).

Nessa perspectiva, a Direção e Coordenação Acadêmica de Ensino do Instituto Multidisciplinar em Saúde - IMS/CAT/UFBA visando ampliar a qualificação da prática didático-pedagógica dos seus docentes, propõem um Programa de Formação Pedagógica Docente a ser desenvolvido na Instituição de maneira contínua. A intenção deste Programa é fornecer aos professores do IMS um aperfeiçoamento nas suas práticas docentes, proporcionando aos mesmos incorporar habilidades advindas do conhecimento do conteúdo pedagógico da profissão docente que poderão ser adquiridas, ampliadas e aprimoradas no decorrer das atividades formativas propostas pelo Programa de formação continuada.

2 - LEVANTAMENTO DA DEMANDA DO IMS

Visando implementar esse tipo de formação, a Direção e a CAC do IMS realizaram uma escuta dos seus docentes, durante a Jornada Pedagógica de 2020, com a intenção de verificar qual o interesse do corpo docente em participar de uma formação didático-pedagógica de maneira contínua e permanente, bem como de levantar as expectativas para essa formação. A prévia do Programa de Formação foi apresentada pela Prof.^a Danúsia Cardoso Lago¹, que em conjunto com os professores presentes, discutiram sobre importância dessa formação dentro do IMS. Os docentes, cerca de 55 pessoas, foram unânimes em apontar a necessidade de um programa de formação dentro do Instituto e demonstraram interesse em participar da formação.

Nesse mesmo dia, foram discutidos os possíveis temas a serem abordados na formação, bem como os possíveis parceiros para montar uma equipe que pudesse conduzir a implementação de um programa de formação de maneira institucional. Os membros presentes também responderam a um *Google Forms* que continha questões sobre a disponibilidade para a participação, as dificuldades didático-pedagógicas, além de espaço para sugestão de temas, de dias da semana, de carga horária, entre outras. Ao todo responderam ao questionário 42 docentes e a análise das respostas estão descritas a seguir.

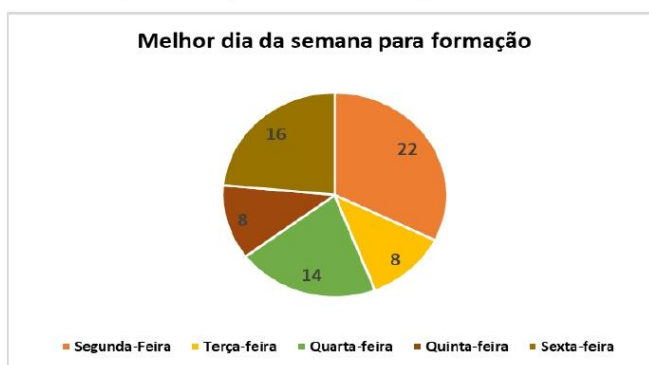
¹ Docente do IMS, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Especial com experiência na formação de professores.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



- a) **Melhor dia da semana para a formação:** Os docentes tiveram a opção de múltipla escolha e para 50% dos professores, o melhor dia é a segunda-feira.



Fonte: Jornada docente do IMS - Google Forms aplicado 03/03/2020

- b) **Sobre a necessidade/adesão na formação que envolva temas do contexto do IMS e suas demandas:** Essa formação foi pensada para os docentes ingressantes no IMS, mas durante a discussão muitos docentes, que estão há mais tempo no IMS, relataram a necessidade de apoio em várias demandas burocráticas e administrativas do fazer docente. Abordaram que são temas que deveriam ser contemplados no Programa, paralelo à formação pedagógica. Cerca de 81% dos presentes demonstraram interesse em participar desse tipo de formação.



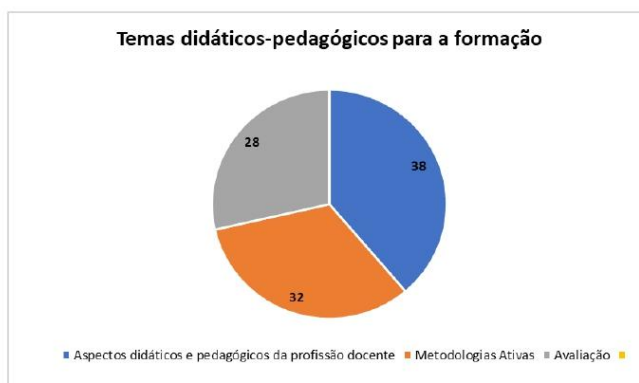
Fonte: Jornada docente do IMS - Google Forms aplicado 03/03/2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira

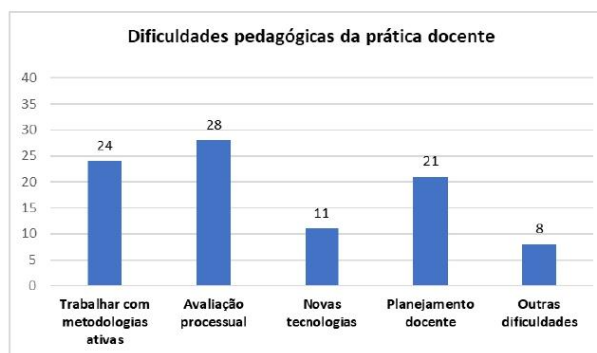


- c) **Sobre os temas didáticos-pedagógicos para a formação:** Durante a apresentação da proposta prévia do Programa foram elencados alguns temas pedagógicos a serem desenvolvidos durante a formação. Nesse item também foi possível marcar todas as opções de maior interesse em ordem de prioridade e ficou assim definido: 38 professores apontaram os aspectos didáticos e pedagógicos da profissão docente 32 sobre Metodologias Ativas e 28 apontaram o tema Avaliação e Planejamento.



Fonte: Jornada docente do IMS - Google Forms aplicado 03/03/2020

- d) **Sobre as dificuldades em termos didáticos-pedagógicos:** Nesse item as respostas foram variadas e entre as dificuldades pedagógicas relatadas destacou-se o uso de metodologias ativas e as formas de avaliar os estudantes como sendo as mais indicadas seguida do planejamento das atividades docente e das novas tecnologias.



Fonte: Jornada docente do IMS - Google Forms aplicado 03/03/2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



- e) **Sobre o que é ser professor(a):** As respostas foram variadas e a categorização indicou que, para doze docentes, é uma realização pessoal/vocação; para cinco docentes, é contribuir com a sociedade; dez docentes apontaram que é um aprendizado constante; treze professores disseram que é facilitar/compartilhar conhecimento e aprendizado; e dois docentes que uma responsabilidade grande. Nessas respostas fica claro que os professores presentes percebem a complexidade que envolve a profissão docente.



Fonte: Jornada docente do IMS - Google Forms aplicado 03/03/2020

- f) **Forma de participação no Programa de Formação Docente do IMS:** Três docentes disseram ter interesse em participar da equipe do Programa, sete docentes demonstraram interesse em conduzir as Sessões Temáticas no formato de cursos, palestras, rodas de conversa, etc. e 32 docentes indicaram que desejariam ser participantes nas formações.



Fonte: Jornada docente do IMS - Google Forms aplicado 03/03/2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



3– OBJETIVOS DO PROGRAMA

3.1 Objetivo Geral: Implementar um Programa de Formação Pedagógica Docente com intuito de proporcionar formação continuada para os docentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde – IMS/CAT/UFBA.

3.2 Objetivos Específicos:

- ✓ Fomentar formação específica relacionada ao contexto e demandas do IMS/CAT/UFBA aos docentes ingressantes, além de recepcioná-los no novo ambiente de trabalho.
- ✓ Proporcionar espaços formativos que visem à reflexão sobre o exercício da docência e os aspectos didáticos-pedagógicos da profissão docente no ensino superior, principalmente no que tange a docência na área da saúde, estabelecendo inter-relação entre teoria e prática no tripé ensino, pesquisa, extensão.
- ✓ Promover espaços de discussões e consultoria colaborativa pedagógica junto aos Coordenadores dos Núcleos Docentes Estruturantes do IMS sobre os aspectos pedagógicos dos cursos.
- ✓ Incentivar a criação de espaços formativos onde os servidores poderão conduzir discussões sobre temas relevantes para o IMS.
- ✓ Viabilizar aos servidores do IMS formações específicas sobre a gestão acadêmica e gestão administrativa visando ao desenvolvimento da Instituição.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DO PROGRAMA

O Programa de Formação Pedagógica Docente será desenvolvido na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, pois o mesmo utilizará uma metodologia com foco na participação direta dos envolvidos. Em se tratando de um programa de formação, os docentes participantes serão pesquisadores de sua própria ação/reflexão na busca de resolução de demandas inerentes ao conhecimento pedagógico da profissão docente; de modo colaborativo e participativo. Com base nas etapas do modelo da pesquisa-ação essa proposta está pautada nos seguintes eixos:



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



- 1 - Identificação da situação-problema – Levantamento das demandas e da necessidade de um programa de formação continuada para o corpo docente do IMS/CAT/UFBA.
- 2 - Escuta diagnóstica dos docentes do IMS para levantamento dos temas para os Ciclos de Formação, bem como das expectativas e opiniões sobre o planejamento e execução do Programa de Formação Pedagógica Docente.
- 3 – Elaboração e implementação do Programa de Formação Pedagógica Docente com base nas demandas apresentadas.
- 4 – Reflexão/Ação dos participantes sobre a formação e as mudanças ocorridas na prática docente.
- 5– Avaliação processual do Programa de Formação Pedagógica Docente pela equipe executora e pelos participantes visando a uma espiral reflexão/ação



Figura 1 - Etapas de implementação do Programa de Formação Pedagógica Docente do IMS/UFBA
Fonte: Equipe executora

O Programa de Formação Pedagógica Docente se desenvolverá por meio de Ciclos de Formação didático-pedagógica e concomitante aos Ciclos acontecerão as Sessões Temáticas denominadas “Compartilhando conhecimento na área da docência em Saúde”, que



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



serão realizadas por meio de rodas de conversas, palestras, encontros, etc. Essas Sessões serão organizadas pela equipe do Programa de Formação Docente e conduzidas por servidores – docentes ou técnicos - do IMS ou por outros pesquisadores de outras Universidades ou da Comunidade.

4.1 Organização dos Ciclos de Formação e das Sessões Temáticas

Ao todo serão implementados, a cada ano letivo, oito Ciclos de Formação didático-pedagógica, cada Ciclo com 10 horas – sendo 8 horas presencial e 2 horas meta-presencial - perfazendo um total de 80 horas anual para os docentes que optarem em participar de todos os Ciclos. A previsão é que os Ciclos de Formação aconteçam nos dois dias mais votados pelo corpo docente – segunda-feira ou sexta-feira – alternando em cada mês para contemplar a disponibilidade apresentada pelos mesmos.

Os docentes poderão ampliar essa carga horária ao participar das Sessões Temáticas que acontecerão em paralelo aos Ciclos, com carga horária específica que serão integradas/contabilizadas enquanto carga horária total de formação. As Sessões Temáticas ocorrerão em dias e horários a serem divulgados pela Equipe do Programa a partir da disponibilidade do interlocutor. Ao todo estão previstas 5 Sessões com duração de 4 horas, perfazendo um total de 20 horas anual. Os temas das Sessões serão pautados nos conhecimentos da área da docência em saúde, entretanto também serão abordados temas de interesse dos servidores do IMS e da comunidade.

A organização e distribuição dos Ciclos e Sessões com relação a carga horária e periodicidade pode ser visualizada no quadro a seguir.

ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO				
Formato	Carga horária	Quantidade	Periodicidade	Carga horária total
Ciclos de Formação	10 horas por Ciclo	8 Ciclos no ano letivo = 80 horas	4 Ciclos por semestre	100 horas de formação durante um ano letivo
Sessões Temáticas	4 horas por Sessão	5 Sessões no ano letivo = 20 horas	De 2 a 3 Sessões por semestre	



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



Dessa forma, a certificação que será emitida ao servidor participante poderá ser por Ciclo de Formação, Sessão Temática ou pelo conjunto dos dois formatos. Para tanto, a equipe do Programa deverá manter arquivos com o formato de participação de cada docente. Os interlocutores dos temas abordados também serão certificados conforme a carga horária de planejamento e atuação.

Para os Ciclos de Formação serão ofertadas 30 vagas por Ciclo para os servidores do IMS e para as Sessões Temáticas as vagas serão indicadas pelo interlocutor da Sessão e poderão participar tanto os servidores do IMS quanto pessoas da comunidade. Tanto os Ciclos de Formação quanto às Sessões Temáticas terão um projeto/planejamento, em formulário próprio a ser desenvolvido pela equipe do Programa, que será apreciado visando a organização e execução dos mesmos.

4.2 Infraestrutura: (local, equipamentos e suporte/materiais necessários)

✓ **Local:** o Programa dar-se-á no contexto do IMS sendo utilizadas salas de aula, de reunião ou auditório a depender da demanda advinda do formato dos Ciclos de formação ou Sessões Temáticas.

✓ **Infraestrutura:** Almeja-se uma estrutura ideal para que ocorra as formações em ambiente em que os participantes possam interagir uns com os outros por meio de estratégias pedagógicas ativas e inovadoras com recursos tecnológicos e mobiliário apropriados. Para tanto a equipe buscará apoio financeiro no IMS, bem como por meio de Editais de fomento a implementação de núcleos de formação dentro das IES.

- Para **Equipe executora** do Programa de Formação Pedagógica Docente: uma sala ou gabinete contendo computador, impressora, uma mesa com cadeiras para reunião e duas mesas de escritório.
- Para os **Ciclos de Formação** espera-se que, ao obter a verba específica para esse fim, a equipe possa contar com uma sala que contenham mesas redondas, cadeiras, lousa e equipamentos multimídia. Inclusive seria uma sala que estaria disponível também para outros cursos e ou aulas a serem agendadas pela equipe do Programa. Contudo,



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



a falta dessa estrutura ideal, não inviabiliza o início dos ciclos, pois de início serão utilizados os espaços do IMS como salas de aula, de reuniões ou auditórios.

- Para as **Sessões Temáticas** serão utilizados os espaços existentes no IMS: sala de aula, de reuniões e ou auditórios a depender do número de participantes.
- O Programa necessitará de um **apoio/colaboração de um servidor técnico** com carga horária de 20 horas, específica para atuar de maneira integral junto à equipe do Programa visando ao apoio nas demandas que envolvem a implementação, condução e avaliação do referido programa.

4.3 Público-alvo

Os Ciclos de Formação serão destinados exclusivamente aos Docentes efetivos ou substitutos, bem como para os técnicos administrativos do IMS/CAT/UFBA; as Sessões Temáticas serão destinadas tanto ao público interno quanto à comunidade externa ao IMS.

4.4 Planejamento dos conteúdos/metodologia

De acordo com os temas elencados pelos docentes, durante a Jornada Pedagógica do IMS em março de 2020, a equipe executora do Programa organizará os Ciclos de Formação e as Sessões Temáticas. O levantamento preliminar dos conteúdos que perpassam cada tema está em andamento.

A prática didático-pedagógica permeará todos os Ciclos Formativos, os docentes/participantes do Programa serão estimulados a refletirem e atuarem nas duas dimensões: teórico e prática. Os aspectos pedagógicos da profissão docente serão analisados, discutidos e colocados em prática no dia a dia das atividades do planejamento do ensino e da aprendizagem, da pesquisa e da extensão com reflexo na sala de aula. Toda a formação terá como elemento disparador as demandas da profissão docente e a sala de aula como objeto de estudo. Esse tipo de formação continuada é o tipo de formação que articula e dar suporte às estratégias pedagógicas inovadoras, com base em metodologias ativas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



5. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que com a implementação do Programa de Formação Pedagógica Docente os servidores do IMS/CAT/UFBA possam contar com um espaço formativo/colaborativo de capacitação no que diz respeito às habilidades didático-pedagógicas inerentes a profissão docente, bem como uma ampliação das discussões que envolvem a complexidade do ensino, pesquisa e extensão atrelados às atividades docentes e ao perfil dos egressos dos cursos do IMS, numa perspectiva humanista e de compromisso com a sociedade.

6. EQUIPE EXECUTORA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE DO IMS/UFBA

A equipe do Programa será composta por docentes e técnicos do IMS/CAT/UFBA que demonstrarem interesse em participar dessa proposta, até o momento está assim definida:

Coordenação: Danúsia Cardoso Lago (Docente)

Vice Coordenação: Marta Maria Silva (Técnica Administrativa)

Membros titulares:

Caline Novais Teixeira Oliveira (Docente)

Elenir Souza Santos (Docente)

Patricia Belini Nishiyama (Docente)

Tiana Baqueiro Figueiredo (Docente)

A carga horária para os servidores que compõem/comporá a equipe do Programa está assim distribuída:

OCUPAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Coordenador(a) do Programa de Formação	10 horas semanais
Vice coordenador(a)	5 horas semanais
Servidor(a) Técnico Administrativo	20 horas semanais
Demais membros da equipe (técnicos ou docentes)	2 horas semanais

Provavelmente no decorrer da elaboração e implementação do Programa outros servidores irão compor essa equipe.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



7. CRONOGRAMA PREVISTO

O Cronograma será reelaborado a partir do retorno presencial das atividades acadêmicas devido a suspensão do calendário acadêmico 2020 por conta da pandemia do Covid 19. Contudo algumas atividades inerentes ao Programa estão sendo desenvolvidas de forma remota e outras estão previstas para serem desenvolvidas após a retomada do calendário, conforme quadro a seguir.

ATIVIDADES	2020.1					2020.2				
	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Apresentação da proposta preliminar do Programa – Jornada Pedagógica IMS	X									
Levantamento das demandas – <i>Google Forms</i> – Jornada Pedagógica IMS	X									
Tabulação e categorização do <i>Google Forms</i>		X								
Elaboração da escrita do projeto de formação		X	X							
Revisão do projeto pela equipe executora			X							
Envio do projeto a CAC/IMS				X						
Elaboração dos Ciclos de Formação				X	X					
Organização das Sessões Temáticas				X	X					
Organização do espaço/infraestrutura para equipe do Programa					X					
Organização das demandas para iniciar o programa: divulgação, inscrição, certificados, etc						X				
Início do Programa de Formação Pedagógica Docente do IMS						X				
1º Ciclo de formação docente						X				
2º Ciclo de formação docente e 1ª Sessão temática							X			
3º Ciclo de formação docente								X		
4º Ciclo de formação docente e 2ª Sessão temática									X	
Avaliação do 1º ano do Programa e elaboração do relatório										X
Escrita de um artigo científico sobre o Programa								X	X	X



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto Multidisciplinar em Saúde
Campus Anísio Teixeira



8. ORÇAMENTO PREVISTO

O Programa de Formação Pedagógica Docente deve se configurar como um Programa institucional, mas até o momento não possui verbas específicas para esse fim, pois o planejamento das atividades encontra-se em andamento. Contudo é de conhecimento da Direção e Coordenação Acadêmica que a implementação e condução de uma proposta de formação docente requer alguns gastos com passagens e diárias para possíveis palestrantes ou ministrantes dos Ciclos de Formação ou Sessão Temática, bem como alguns materiais de consumo que serão solicitados com antecedência em cada projeto dos Ciclos e Sessões

REFERÊNCIAS

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, set. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 julho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de março 2020.

IMBERNÓN, Francisco Muñoz. La formación pedagógica del docente universitario. **Educación**, 7 Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 387-396, set./dez. 2011

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior**. 2ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

ANEXO C – RESOLUÇÃO UFSM Nº 070 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2021- POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

UFSM aprova sua Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal



Publicado em 13/12/2021, 8h33. Atualizado 26/01/2022, 17h50



O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM (CEPE) aprovou, em sua **reunião de número 968**, ocorrida no dia 10/12, a **minuta de Resolução** da **Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal** da instituição. O documento traça diretrizes e objetivos para a promoção do desenvolvimento profissional docente.

A minuta contempla o **início da docência** na UFSM, o desenvolvimento da **carreira docente** e a preparação dos(as)

professores(as) para **cargos de gestão acadêmica**. A formação continuada consiste na busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético, estético e político do(a) docente, por meio da reflexão, da avaliação e do estudo constantes sobre a prática educacional.

Segundo a minuta, as ações vinculadas à Política de Formação Continuada deverão ser desenvolvidas de forma a valorizar as experiências pessoais e profissionais dos(as) docentes nas diferentes áreas do conhecimento, integrando-se a elas de forma a construir relações dialógicas que repercutam de forma significativa no cotidiano do trabalho docente e que contribuam para o desenvolvimento profissional.

Estruturado em 14 artigos e sete capítulos, o documento organiza em três grupos as ações decorrentes da Política Institucional de Formação Continuada, de forma a contemplar as trajetórias do trabalho docente:

Grupo I: conjunto de ações voltadas ao reconhecimento e à ambientação à **cultura institucional** e à esfera pública, como o estudo das diretrizes das políticas institucionais de ensino, pesquisa, extensão e inovação, das **políticas afirmativas e de acessibilidade**, da legislação funcional e acadêmica geral, dos processos e documentos institucionais e das sistemáticas de **elaboração de projetos**, entre outras ações que acolham, orientem e preparem o docente ingressante para o **exercício da função pública** e para os primeiros anos do exercício da docência na UFSM;

Grupo II: conjunto de ações que atendem a **demandas específicas de áreas do conhecimento** e contextos emergentes, como questões que envolvem **recursos didáticos, inclusão e/ou acessibilidade**, reflexões fundamentadas na relação teoria-prática no âmbito de determinado curso ou área, **organização de eventos e de publicações científicas**, entre outras ações pertinentes ao desenvolvimento profissional e institucional inerente a grupos de docentes, cursos, departamentos ou unidades de ensino; e,

Grupo III: conjunto de ações que envolvem a **legislação educacional**, as sistemáticas de **avaliação interna e externa**, o **planejamento acadêmico**, as ferramentas acadêmicas, entre outras ações pertinentes aos **processos de gestão** relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à articulação de esforços necessária para a proposição de políticas e ações estratégicas que atendam às demandas e metas institucionais.

A Política de Formação Continuada Docente integrará o **Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP)** e deverá ser considerada para o planejamento estratégico das ações voltadas aos docentes.

As Pró-Reitorias de Graduação (Prograd), de Gestão de Pessoas (Progep), de Extensão (PRE) e de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP), bem como a Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT), serão responsáveis pelo estabelecimento da Política de Formação Continuada e sua constante revisão, bem como pelas ações relativas aos Grupos I e III citados.

Já as Direções das Unidades de Ensino, os Departamentos de Ensino, os Departamentos Didáticos e os Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Técnicos, com o auxílio das Unidades de Apoio Pedagógico (quando houver), serão responsáveis pelo planejamento de ações, planos, projetos e/ou programas de formação continuada docente, referentes ao Grupo II.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

RESOLUÇÃO UFSM N. 070, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2021

Aprova a Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da Universidade Federal de Santa Maria.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando:

- os princípios constitucionais que regem a Administração Pública, notadamente o da legalidade e o da eficiência, previstos no caput do Art. 37, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em particular os Art. 13 e 67, que tratam, respectivamente, das atribuições docentes e da valorização dos profissionais da educação;
- a Lei Complementar N. 95, de 26 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o Parágrafo Único do Art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona;
- a Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências;
- a Lei N. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, alterada pela Lei N. 13.409, de 28 de dezembro de 2016;
- a Lei N. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que estrutura o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal;
- a Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024);
- a Lei N. 13.146, de 06 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- o Decreto N. 9.191, de 1º de novembro de 2017, que estabelece as normas e as diretrizes para elaboração, redação, alteração, consolidação e encaminhamento de propostas de atos normativos ao Presidente da República pelos Ministros de Estado;
- o Decreto N. 9.759, de 11 de abril de 2019, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal;
- o Decreto N. 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional;
- a Portaria N. 554, de 20 de junho de 2013, que estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação do desempenho de servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao MEC;
- o Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria com as adequações aprovadas pela Resolução UFSM N. 037, de 30 de novembro de 2010, aprovado pela Portaria N. 156, de 12 de março de 2014, e publicado no Diário Oficial da União em 13 de março de 2014;

(Fol. 02 da Resolução UFSM N. 070, de 20 de dezembro de 2021)

- o Regimento da UFSM, disposto na Resolução UFSM N. 006, de 28 de abril de 2011, atualizado pela Resolução UFSM N. 016, de 02 de julho de 2019;
- a Resolução UFSM N. 047, de 26 de dezembro de 2016, que altera o Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, e revoga Resolução UFSM N. 009, de 26 de maio de 2015;
- a Resolução UFSM N. 018, de 02 de setembro de 2019, que dispõe sobre as atividades do Magistério Federal da UFSM;
- o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2016/2026 - da UFSM, notadamente o Desafio 2 - Educação Inovadora e Transformadora com Excelência Acadêmica;
- as Diretrizes das Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, expressas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – UFSM-PDI-2016/2026, especialmente a que indica a necessidade de Formação Continuada;
- os Planos de Desenvolvimento das Unidades de Ensino (PDU);
- a necessidade de constituir e desenvolver uma política de formação continuada de professores do Magistério Federal da UFSM, com vistas à construção de um processo contínuo de formação, pesquisa, reflexão e discussão sobre a ação docente e a dinâmica didático-pedagógica do ensino;
- a importância de a universidade se reconhecer como espaço formativo de excelência, primando pelo desenvolvimento profissional contínuo do corpo docente;
- as discussões, os estudos e o encaminhamento construídos nas reuniões da comissão designada para elaborar o “Programa Institucional de Formação Continuada de Servidores Docentes”, Portaria UFSM N. 88.930, de 04 de março de 2018, extinta pelo Decreto N. 9.759, de 11 de abril de 2019;
- o Parecer N. 098/2021 da Comissão de Legislação e Normas (CLN), aprovado na 968ª Sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 10 de dezembro de 2021, referente ao Processo N. 23081.086563/2021-62; e,
- o Parecer N. 116/2021 da Comissão de Legislação e Regimentos (CLR), aprovado na 847ª Sessão do Conselho Universitário (CONSU), de 17 de dezembro de 2021, referente ao Processo N. 23081.086563/2021-62.

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar, em caráter permanente, a Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da Universidade Federal de Santa Maria.

CAPÍTULO I

DAS DEFINIÇÕES

Art. 2º A Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da UFSM prevê diretrizes e objetivos para a promoção do desenvolvimento profissional docente.

§ 1º Por desenvolvimento profissional docente entende-se os processos experienciados desde a formação inicial dos professores, nas diversas áreas do conhecimento, e o exercício continuado da docência, nas múltiplas dimensões de saberes e fazeres que perpassam a atuação e a carreira docente.

§ 2º Para fins desta Resolução, formação continuada consiste na busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético, estético e político do docente, por meio da reflexão, da avaliação e do estudo constantes sobre a prática educacional.

(Fol. 03 da Resolução UFSM N. 070, de 20 de dezembro de 2021)

Art. 3º A Política Institucional de Formação Continuada dos Professores do Magistério Federal da UFSM contempla um processo de caráter formativo e de compromisso coletivo e institucional.

Parágrafo único. As ações vinculadas à referida Política deverão ser desenvolvidas de forma a valorizar as trajetórias/experiências pessoais e profissionais dos docentes nas diferentes áreas do conhecimento, integrando-se/somando-se a elas de forma a construir relações dialógicas que repercutam de forma significativa no cotidiano do trabalho docente e que contribuam para o desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO II

DAS DIRETRIZES

Art. 4º São diretrizes da Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da UFSM:

I – a garantia da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar conhecimentos, considerando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

II – a educação e a aprendizagem enquanto direito de todos os sujeitos envolvidos;

III – o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional enquanto compromisso e necessidade inerentes à profissão do professor;

IV – o desenvolvimento profissional docente em suas múltiplas dimensões, considerando a articulação entre conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos curriculares, conhecimentos experienciais e contextos emergentes;

V – o compromisso dos docentes com a instauração de um processo dialógico, que possibilite articular as dimensões quantitativas e qualitativas dos cursos enquanto projeto de formação equitativa, pertinente e relevante para o sujeito e para a sociedade, condizentes com os princípios e fins da educação;

VI – o protagonismo docente e a valorização de seus saberes;

VII - as dimensões da carreira e do papel docente nas diferentes esferas da vida acadêmica; e,

VIII - os desafios a serem enfrentados para proceder a mudanças e renovações exigidas pelo compromisso da universidade com o desenvolvimento humano sustentável e a educação de qualidade.

Parágrafo único. Para fins desta Política Institucional de Formação Continuada, por contextos emergentes compreende-se as demandas sociais e econômicas que emanam de políticas públicas e/ou os impactos produzidos por essas demandas na educação, conjugadas estas com os objetivos institucionais da UFSM, conforme previsto nos Arts. 4º e 5º do Estatuto.

CAPÍTULO III

DOS OBJETIVOS

Art. 5º São objetivos da Política Institucional de Formação Continuada de Professores do Magistério Federal da UFSM:

I – valorizar o trabalho docente, considerando o ensino, a pesquisa, a extensão, a inovação e a gestão, e promover uma política institucional de estímulo e reconhecimento ao aprimoramento contínuo nas trajetórias docentes para a construção de um espaço formativo de excelência;

(Fol. 04 da Resolução UFSM N. 070, de 20 de dezembro de 2021)

II - evidenciar a formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirada nos diferentes saberes e no compartilhamento de experiências, integrada ao cotidiano da instituição educativa e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI);

III – fortalecer a reflexão e a conscientização dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, estimulando atitudes e mudanças que repercutam na prática da docência e em aprendizagens significativas;

IV – estimular processos de inovação e de desenvolvimento curricular e metodológico, incentivando a articulação entre teoria e prática e a melhoria constante das dimensões didático-pedagógicas dos cursos e dos resultados do ensino;

V - promover o compartilhamento de experiências entre docentes, a valorização e a troca de saberes e experiências consolidadas, fomentando a interdependência de metas e a promoção da autoestima e da autonomia docente;

VI – incentivar a vivência da formação continuada em uma perspectiva multidimensional, para a promoção de um espaço formativo em que as diferentes realidades e os contextos emergentes sejam trabalhados como partes significativas dos processos de ensino-aprendizagem;

VII – estimular o diálogo constante entre docentes e comunidade, visando à formação em todos os campos de intervenção educativa e à aproximação da prática docente à realidade social;

VIII – estabelecer um diálogo contínuo entre os diversos setores da instituição, criando uma cultura de colaboração e de redes de formação que articulem as necessidades e propostas de ação entre as diferentes unidades de ensino;

IX – contribuir para a promoção da saúde física e mental dos professores, a partir de espaços de fala, escuta, respeito e trocas;

X – estimular a reflexão sobre o papel do docente nas múltiplas dimensões do seu trabalho e a qualificação para a gestão acadêmica; e,

XI - valorizar a produção de conhecimento, a divulgação de estudos e pesquisas e ações de extensão relacionadas ao desenvolvimento profissional docente nas diferentes áreas do conhecimento.

Parágrafo único. Para efeitos do inciso IV, considera-se que a melhoria constante das dimensões didático-pedagógicas dos cursos, desde a elaboração dos seus Projetos Pedagógicos de Curso e Planos de Curso (EBTT), envolve, essencialmente, a busca contínua do conhecimento teórico-prático específico da área e da docência, a promoção da flexibilização curricular, a valorização do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação e a apropriação de conhecimentos relacionados às demandas da profissão, à inserção local e regional dos cursos, ao estudo e à implementação de diferentes metodologias e aos contextos emergentes.

CAPÍTULO IV

DA ABRANGÊNCIA

Art. 6º A Política Institucional de Formação Continuada deverá abranger o quadro docente da instituição e ser desenvolvida em respeito e consideração a diferentes trajetórias do trabalho docente, de forma a valorizar e articular experiências de formação.

§ 1º Para fins desta Política Institucional de Formação Continuada, consideram-se trajetórias do trabalho docente:

I - o início da docência na UFSM;

II - o desenvolvimento da carreira docente; e,

(Fol. 05 da Resolução UFSM N. 070, de 20 de dezembro de 2021)

III - a preparação para cargos de gestão acadêmica.

§ 2º As trajetórias do trabalho docente não deverão ser compreendidas ou trabalhadas como períodos determinados ou estanques, mas sim como base para linhas de ação que integram um processo contínuo em que as experiências são vivenciadas e compartilhadas em direção à melhoria dos resultados do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão e ao desenvolvimento e à consolidação na carreira.

CAPÍTULO V

DA SISTEMATIZAÇÃO

Art. 7º Da Política Institucional de Formação Continuada originam-se ações que deverão ser desenvolvidas de modo a evidenciar a formação continuada como componente essencial do trabalho docente, integrado ao cotidiano da instituição de ensino e ao seu PPI.

Parágrafo único. As ações decorrentes ou vinculadas à Política Institucional de Formação Continuada deverão ser realizadas em consideração:

I – ao planejamento estratégico da instituição, consubstanciado no PPI, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Plano de Desenvolvimento das Unidades de Ensino (PDU);

II - aos PPCs e planos de curso;

III - aos diagnósticos de avaliações externas e internas;

IV - às demandas pedagógicas e acadêmicas;

V - às políticas educacionais e aos planos de carreira docente;

VI - aos contextos emergentes;

VII – ao levantamento de necessidades de capacitação.

Art. 8º Para o disposto no Art. 7º, as ações decorrentes da Política Institucional de Formação Continuada deverão ser projetadas de forma a contemplar as trajetórias do trabalho docente, observada a seguinte organização:

I – Grupo I: conjunto de ações voltadas ao reconhecimento e à ambientação à cultura institucional e à esfera pública, como o estudo das diretrizes das políticas institucionais de ensino, pesquisa, extensão e inovação, das políticas afirmativas e de acessibilidade, da legislação funcional e acadêmica geral, dos processos e documentos institucionais e das sistemáticas de elaboração de projetos, entre outras ações que acolham, orientem e preparem o docente ingressante para o exercício da função pública e para os primeiros anos do exercício da docência na UFSM;

II – Grupo II: conjunto de ações que atendem a demandas específicas de áreas do conhecimento e contextos emergentes, como questões que envolvem recursos didáticos, inclusão e/ou acessibilidade, reflexões fundamentadas na relação teoria-prática no âmbito de determinado curso ou área, organização de eventos e de publicações científicas, entre outras ações pertinentes ao desenvolvimento profissional e institucional inerente a grupos de docentes, cursos, departamentos ou unidades de ensino; e,

III – Grupo III: conjunto de ações que envolvem a legislação educacional, as sistemáticas de avaliação interna e externa, o planejamento acadêmico, as ferramentas acadêmicas, entre outras ações pertinentes aos processos de gestão relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à articulação de esforços necessária para a proposição de políticas e ações estratégicas que atendam às demandas e metas institucionais.

(Fol. 06 da Resolução UFSM N. 070, de 20 de dezembro de 2021)

CAPÍTULO VI

DA GESTÃO

Art. 9º A Política de Formação Continuada Docente integra o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) e deverá ser considerada para o planejamento estratégico das ações voltadas aos docentes.

Art. 10. A Pró-Reitoria de Graduação, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, a Pró-Reitoria de Extensão, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e a Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica serão responsáveis pelo estabelecimento da Política de Formação Continuada e sua constante revisão, bem como pelas ações relativas aos Grupos I e III mencionados no Art. 8º da presente Resolução.

Art. 11. As Direções das Unidades de Ensino, os Departamentos de Ensino, os Departamentos Didáticos e os Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Técnicos, com o auxílio das Unidades de Apoio Pedagógico (quando houver), serão responsáveis pelo planejamento de ações, planos, projetos e/ou programas de formação continuada docente referentes ao Grupo II, mencionado no Art. 7º da presente Resolução, de modo a melhor atender às diferentes áreas do conhecimento e demandas contínuas.

Art. 12. Para a instrumentalização da política de gestão e desenvolvimento prevista nesta Resolução deverá ser observado o orçamento anual da UFSM e a previsão de valores para o fim específico.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 13. Os casos omissos relacionados à Política Institucional de Formação Continuada serão objeto de deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM.

Art. 14. Esta Resolução entra em vigor em 03 de janeiro de 2022, de acordo com o que prevê o Artigo 4º do Decreto N. 10.139, de 28 de novembro de 2019.

Parágrafo único. Havendo qualquer modificação legislativa, ou ainda, havendo qualquer situação legal que impacte na legalidade da presente Resolução, a mesma se aplica de imediato.

Paulo Afonso Burmann

Reitor

NUP: 23081.086563/2021-62		Prioridade: Normal
Processo de resolução normativa 010 - Organização e Funcionamento		
COMPONENTE		
Ordem	Descrição	Nome do arquivo
42	Resolução de organização e funcionamento (010)	RES_UFSM_2021_070.pdf
Assinaturas		
21/12/2021 12:14:08 PAULO AFONSO BURMANN (Reitor da UFSM) 00.00.00.00.0.0 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		
Código Verificador: 1066760 Código CRC: 4c4356ee Consulte em: https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html		



