



# As políticas de desenvolvimento profissional para o docente universitário: o espaço e o lugar que ocupam nas universidades federais do sul do Brasil

Paula Trindade da Silva Selbach  
Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)  
Maria Beatriz Luce  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

## Resumo

Este estudo objetiva compreender o processo de institucionalização das políticas de desenvolvimento profissional para o docente em cinco universidades públicas do sul do Brasil, a partir dos conceitos de *espaço* e *lugar*. Mapeamos, nos portais das universidades, os espaços que se ocupam da tarefa de fomentar a formação de seus próprios docentes e realizamos entrevistas com oito gestores. Na estrutura organizacional das universidades, essas políticas são realizadas pelas pró-reitorias que tratam das questões do ensino e/ou da graduação, perspectiva que foi reforçada nas entrevistas. Apenas uma instituição não tem esse espaço bem definido e reforçado em documentos institucionais. As outras já se encontram mais avançadas nesse processo constituindo-se em *lugar* da formação do docente. Apontamos que as ações de formação docente não devem ficar restritas apenas a uma pró-reitoria, pois a pedagogia universitária requer a ampla articulação das funções universitárias.

Palavras-chave: Política universitária. Pró-reitorias. Pedagogia universitária. Desenvolvimento profissional docente.

## Professional policies development of university professors: their space and place in federal universities in southern Brazil

## Abstract

This study aims to understand the institutionalization process of professional development policies for professors in five public universities in southern Brazil, based on the concepts of space and place. We mapped, in the websites of the universities, the spaces that take care of the task of promoting their own professors' formation and we conducted interviews with eight managers. In the organizational structure of the universities, these policies are carried out by the pro-rectories that deal with teaching and/or undergraduate issues, a perspective that was reinforced by interviews. Only one institution does not have this space well defined and reinforced in institutional documents. The other universities are already more advanced in this process, constituting themselves as a place for professor training. We point out that professor training actions should not be restricted to one pro-rectory, since the university pedagogy requires a broad articulation of university functions.

Keywords: University policy. Pro-rectories. University pedagogy. Professional development of professors.

## Las políticas de desarrollo profesional del profesor universitario: el espacio y el lugar que ocupan en las universidades federales del sur de Brasil

### Resumen

Este estudio tiene como objetivo comprender el proceso de institucionalización de las políticas de desarrollo profesional docente en cinco universidades públicas del sur de Brasil, con base en los conceptos de *espacio* y *lugar*. Mapeamos, en portales universitarios de la web, los espacios que se ocupan de la tarea de fomentar la formación de sus propios docentes y realizamos entrevistas con ocho gestores. En la estructura organizativa de las universidades, estas políticas son llevadas a cabo por las prorectorías que se encargan de los temas de enseñanza y/o graduación, perspectiva que se reforzó en las entrevistas. Solo una institución no tiene este espacio bien definido y reforzado en los documentos institucionales. Las demás ya están más avanzadas en este proceso, constituyéndose en lugar de formación docente. Señalamos que las acciones de formación docente no deben restringirse a apenas una prorectoría, ya que la pedagogía universitaria requiere una amplia articulación de las funciones universitarias.

Palabras clave: Política universitaria. Prorectorías. Pedagogía universitaria. Desarrollo profesional docente.

## 2

### Introdução

As políticas de desenvolvimento profissional dos docentes universitários estão se consolidando nas universidades federais brasileiras. Neste sentido, avanços e retrocessos são observados no movimento intrínseco ao processo de institucionalização de tais políticas, permeado por diferentes concepções do campo da pedagogia e da didática universitária.

O conceito de desenvolvimento profissional determina que a formação docente é um processo permanente e contínuo, de modo que não se restringe a momentos pontuais e desarticulados entre si. Marcelo e Vaillant (2009) entendem desenvolvimento profissional como um processo colaborativo que se deve contextualizar no local de trabalho do docente. Assim, o local de trabalho também é corresponsável pela formação de seus professores.

No âmbito da universidade, estudos atuais como os de Melo e Campos (2019), Xavier e Leite (2019) e Selbach e Luce (2018) reforçam a importância de ações de formação pedagógica contarem com o comprometimento institucional. Mas apesar desses estudos salientarem o quanto o comprometimento institucional com o desenvolvimento profissional pode



ser profícuo para as universidades, outras pesquisas, como as de Soares e Guimarães (2020, p. 11), retratam que as “dificuldades vividas na docência universitária” também têm relação com “a falta de informação e assessoramento pedagógico da instituição para o professor iniciante”. Observamos que alguns professores também reconhecem a responsabilidade da instituição com políticas que proporcionem o seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, como expressam Melo e Campos (2019, p. 56), “[...] a formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente, pois requer esforço, investimento pessoal e institucional permanente”. Entendemos que a institucionalização dessas políticas contribui para legitimar o campo da pedagogia universitária, reforçando o compromisso institucional permanente com este campo do conhecimento. Já Lucarelli (2012, p. 141) explica que o campo da Pedagogia universitária é um espaço de conhecimento “[...] orientado para a compreensão dos processos de formação que se dão na universidade”. Assim, a perspectiva institucional, sua história e seu presente influenciam a configuração da didática universitária. Portanto, os processos de formação que ocorrem na universidade não se restringem apenas ao espaço da aula universitária e não são influenciados somente pelas relações que se dão nesse espaço.

A atuação do docente é permanentemente tensionada por novas exigências, muitas decorrentes de processos e políticas assumidos pela própria universidade, que alteram o currículo, o perfil de alunos e as concepções de conhecimento em diferentes áreas de formação, interferindo diretamente nos processos didático-pedagógicos. Entendemos, então, que é função das universidades definirem um espaço para a discussão dessas questões, implementando políticas de formação pedagógica.

Ao considerar o contexto curricular desencadeado pelo Processo de Bolonha nas universidades europeias, Xavier e Leite (2019, p. 111) ressaltam a importância da “[...]existência de setores institucionais que se ocupem da formação pedagógica, entendendo-a como uma componente do desenvolvimento profissional docente”. Similarmente, no Brasil, a formação pedagógica universitária também tem sido afetada pelas políticas de acesso e permanência dos estudantes. Na sua Meta 12, o atual Plano Nacional de Educação – PNE 2014 (BRASIL – Lei nº 13.005, 2014), vincula a ampliação do ingresso e da inclusão social de modo à uma modificação cada vez maior do perfil dos alunos da educação superior brasileira, em especial nas universidades públicas.

Nesse contexto, Selbach e Luce (2018) apontam que muitas universidades buscam ampliar os espaços para estudo e discussão dos processos de ensino e aprendizagem.

A designação de um espaço para o desenvolvimento profissional não significa, porém, que ações de formação docente sejam efetivadas. Tais espaços necessitam ser ocupados e preenchidos para que, de fato, transformem-se em lugar de formação, pois “[...] o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significados e legitimam a sua condição” (CUNHA, 2010, p. 54).

Diante do exposto, entendemos que a institucionalização dessas políticas inicia pela definição de um espaço na estrutura organizacional das universidades, mas também que ela precisa ter potencial e tornar-se o lugar de promoção das ações de formação. Assim, é de interesse indagar: Que espaços essas políticas ocupam na organização das instituições federais brasileiras? Que expectativas os gestores depositam nesses espaços? E que ações promovem, a fim de construir esse lugar?

4 Muitas questões interferem para a consolidação dessas políticas e esse movimento é desvelado ao mapearmos seus espaços. Assim, objetivamos com este estudo primeiro compreender o processo de institucionalização das políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades do sul do Brasil, a partir dos conceitos de *espaço* e *lugar*. Em segundo lugar, mapear o espaço que as políticas de desenvolvimento profissional docente ocupam na estrutura organizacional de cinco universidades federais do sul do Brasil. Por fim, desvelar as justificativas para a consolidação desses espaços numa determinada estrutura organizacional, assim como analisar as possibilidades que oferecem para constituírem-se em lugar de desenvolvimento profissional docente.

A seguir, apresentamos os principais conceitos utilizados no presente artigo, os caminhos metodológicos, a análise dos resultados e as considerações finais.



## O espaço e o lugar das políticas de desenvolvimento profissional docente: tecendo conceitos

O conceito de espaço e sua interface com o conceito de *lugar* auxiliaram na compreensão dos movimentos de institucionalização dessas políticas. Nas palavras de Cunha (2010, p. 53), “[...] o espaço, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação”. Esses espaços podem ou não ser preenchidos; podem ou não ser utilizados para as tarefas para as quais são destinados. Ainda segundo a autora, “[...] este espaço está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos” (CUNHA, 2010, p. 53). Neste estudo, escutamos especialmente os gestores que estão à frente dessas propostas.

Consideramos *espaço* os programas ou núcleos que se ocupam da formação docente, em determinada instituição. Eles justificam-se pela existência e manutenção dessas políticas, na medida das relações que buscam estabelecer com valores da respectiva instituição. A relação desses espaços com a missão institucional, expressa nos documentos, é reveladora. Além de constituírem-se em um dos primeiros indícios de institucionalização de uma política, os documentos universitários também são reveladores desses espaços e das próprias justificativas da sua existência. Como bem expressa Detoni (2007, p. 38), “[...] o homem sempre percebeu que espaços deveriam ser criados, antes que por necessidades físicas, pela afinidade com a tarefa a ser neles cumprida”.

Os documentos institucionais, tanto os que perpassam as diferentes instâncias quanto os das próprias políticas das universidades, evidenciam o quanto se busca articular esses espaços com seu contexto institucional. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é instrumento político, de natureza conceitual e metodológica, que norteia as ações educacionais das instituições de educação superior para a construção de sua missão e metas, expressando “[...] o compromisso compartilhado da comunidade acadêmica institucional, visando atingir determinados fins a que se propõe” (TOFIK, 2013, p. 116). O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), por sua vez, apresenta o planejamento estratégico da instituição, fazendo cumprir as metas do PPI. Por sua natureza, esses documentos são, muitas vezes, apresentados juntamente.

E, assim, se o espaço da formação docente está ligado à missão da universidade, está imbricado nas expectativas da sociedade e nos seus inerentes conflitos.

Considerando que esses espaços dependem da dimensão humana para constituírem-se em lugares, entendemos que esse processo depende da colaboração de toda a universidade. Nessa perspectiva, Frago e Escolano (1998, p. 61) afirmam que “[...] a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva o espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói”. Tal construção requer o envolvimento da comunidade universitária, algo que extrapola o setor diretamente envolvido com essas políticas. A própria consolidação do campo da Pedagogia universitária assim o exige por ser uma área multidisciplinar, posto que o ensino não é tarefa que se restrinja ao espaço da aula, mas é sensível aos embates sociais que interferem nas políticas públicas e questões atinentes à universidade como um todo. Nesse sentido, o que se almeja é “[...] uma prática formativa que esteja imersa nos campos de formação e ação dos docentes, fazendo vir à tona as culturas como ponto de partida e de chegada da reflexão” (CUNHA, 2019, p. 130).

6

A gestão das universidades é protagonista na construção do lugar, podendo legitimar ou não as ações de formação do docente universitário. Como explicam Xavier; Resende; Helmer; Maldonado; Carrasco e Azevedo (2020, p. 19) “[...] há, portanto, que se fortalecer os setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico conferindo-lhes validade institucional”. A concepção de cada instituição sobre as políticas de desenvolvimento profissional docente impacta a construção do lugar e pode favorecer ou dificultar as suas ações.

## Metodologia

A complexidade do contexto em que estão inseridas as universidades públicas federais brasileiras nos levou à opção pela pesquisa qualitativa. Como apontam Denzin e Lincoln (2006, p. 16) “[...] a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas”. No limiar do século XXI, as universidades são constantemente atravessadas por inúmeros temas que se relacionam à democratização do acesso



e, conseqüentemente, do conhecimento. Mundialmente, a democratização é cada vez mais discutida a partir da concepção que nos sinalizam Santos e Almeida Filho (2008, p. 57), é um “[...] bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais”.

Num país como o Brasil, em que as desigualdades de acesso ao conhecimento são mais acentuadas, promover a democratização é o grande compromisso e desafio das universidades federais neste século. É nesse cenário que se inserem as políticas de desenvolvimento profissional no sentido de auxiliar os docentes a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem que promovem.

Considerando o nosso objetivo de mapear essas políticas em cinco universidades do sul do Brasil, optamos pela estratégia de estudos de casos múltiplos, partindo da compreensão de que os projetos de caso único ou de casos múltiplos são “[...] variantes da mesma estrutura metodológica” (YIN, 2010, p. 77). Ao tratar cada universidade como um caso, não desconsideramos que cada iniciativa de desenvolvimento profissional está atrelada ao contexto em que essas políticas foram implementadas. Para preservar o nome das universidades que fizeram parte deste estudo, optamos por nomeá-las como: UA, UB, UC, UD e UE.

Na universidade A (UA), o programa iniciou na década de 1990 a partir de uma iniciativa dos professores da Faculdade de Educação em decorrência de aprofundamentos em estudos na área da Pedagogia universitária.

Nas demais universidades, UB, UC, UD e EU, os primeiros delineamentos sobre a criação das políticas de desenvolvimento profissional docente estão atrelados ao momento em que a democratização deste nível de ensino começa a se constituir com as políticas de expansão e interiorização da educação superior, respaldadas pelo Plano Nacional de Educação - PNE 2001/2011 (BRASIL, Lei nº 10.172, 2001) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014). A UE é uma instituição nova, que iniciou suas atividades em 2006, e a constituição de uma política de desenvolvimento profissional docente permeou o processo de criação e consolidação da instituição.

Nesses últimos 20 anos, muitas políticas foram criadas para atingir as metas e estratégias dos planos como, por exemplo, o Programa de Apoio

a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, Decreto n.º 6.096. 2007) de adesão voluntária por parte das universidades, e com vigência de 5 anos, que possibilitou o aumento dos cursos e vagas oferecidas pelas universidades. Outras políticas que podemos citar são o Sistema de Seleção Unificada – SISU (BRASIL, 2010), que viabilizou a concorrência por uma vaga na educação superior em diferentes regiões do país favorecendo, assim, a mobilidade geográfica de alunos; e a Lei n.º 12.711, 2012, mais conhecida como Lei de Cotas, que prevê a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas (BRASIL, 2012).

As universidades que fizeram parte deste estudo também se comprometeram com essas políticas expandindo seus cursos e, em alguns casos, a sua cidade de atuação. Houve aumento no quadro de professores, técnicos e também no número de alunos, além da diversificação do perfil desses alunos. Compreendemos que tal cenário se constituiu num momento oportuno para a criação das políticas de desenvolvimento profissional docente.

As peculiaridades de cada universidade foram consideradas e auxiliaram a nortear o estudo de modo que se respeitasse a história e a cultura de cada instituição, possibilitando evidenciar as diferenças e similaridades entre as cinco universidades pesquisadas no processo de destinação de um espaço e de um lugar para as políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário.

Foi a partir dessa compreensão que buscamos nos portais virtuais das universidades informações sobre os espaços que se ocupam da tarefa de fomentar a formação docente. Os sites e documentos disponibilizados online revelaram a existência de propostas de formação docente e de um setor com tal responsabilidade, em geral, a pró-reitoria de ensino ou de graduação. Apesar das dificuldades para situar as propostas, por desatualização ou incompletude de alguns portais, foi possível mapear os espaços nas instituições pesquisadas. Essa coleta de dados preliminar permitiu o planejamento da investigação e a elaboração do protocolo de pesquisa junto às pró-reitorias, órgão da administração central com o qual identificamos relação direta às políticas de desenvolvimento profissional docente, em quatro das cinco universidades pesquisadas.

Codificamos os nomes dos oito gestores que contribuíram com a pesquisa, assim como os das instituições, conforme já mencionado, e das suas





políticas. O quadro 1 apresenta as codificações. As cidades onde foram realizadas as entrevistas também foram omitidas a fim de não identificar as universidades federais que fizeram parte deste estudo.

Quadro 1  
Nomenclatura das políticas de desenvolvimento profissional docente e codificação das instituições e entrevistados

Universidade	Designação das políticas de desenvolvimento profissional docente	Gestores entrevistados
UA	Programa 1	E1
UB	Programa 2	E1; E2
UC	Núcleo 2	E1
UD	Programa 4	E1; E2
EU	Coordenadoria 5	E1; E2

Fonte: Elaboração das autoras

No mapeamento inicial, ficou evidente o que afirma Cunha (2010, p. 53): “[...] a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização”. Em alguns casos, encontramos a descontinuidade de um programa (UB) em outros, apesar do espaço existir, nem sempre esteve em pleno funcionamento (UC), situações posteriormente confirmadas pelos entrevistados.

9

## Pró-Reitoria de graduação como *espaço e lugar* das propostas de desenvolvimento profissional docente

As informações encontradas nos documentos, projetos e organogramas das universidades, foram organizados no quadro 2. Neste, identificamos a unidade administrativa responsável, a relação com as faculdades e/ou centros de educação, a previsão e a relação com as metas do PDI ou outros documentos e ações em funcionamento.

**Quadro 2**  
**As políticas de desenvolvimento profissional na estrutura organizacional das universidades**

Universidade	Unidade administrativa responsável	Relação Faculdade e/ou centros de educação	Previsão e relação com as metas do PDI	Outros documentos	Ações em funcionamento
UA	Pró-Reitoria de graduação	SIM Articulado com a Faculdade de Educação desde sua concepção	NÃO	Resolução 1994 Resolução 2014	SIM
UB	Frágil articulação com a pró-reitoria de graduação	SIM Origem no Centro de Educação	NÃO	Não foi localizado	NÃO Ações do programa a descontinuadas na ocasião da pesquisa
UC	Pró-Reitoria de ensino	NÃO	NÃO	Resolução 2014	NÃO
UD	Pró-Reitoria de graduação	NÃO	SIM	Resolução 2006	SIM Oficinas
UE	Pró-Reitoria de graduação	NÃO	NÃO	Projetos 2008 Resolução 2019	SIM Seminários e cursos (presenciais e on-line)

Fonte: Elaboração das autoras em maio de 2021



Considerando o espaço que essas políticas ocupam na estrutura organizacional, verificamos que todas seguem a tendência de relação com as pró-reitorias de ensino ou graduação, sendo que quatro das cinco universidades do estudo destinam um espaço para esse setor dentro da referida pró-reitoria. Como unidade da administração superior, compete a esse espaço, conceber e administrar as ações de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no magistério superior, assim como articulá-las com outros setores da universidade.

Nas entrevistas com os gestores, buscamos justificativas para a localização das políticas de desenvolvimento profissional docente. Percebemos que as questões do ensino de graduação justificam e centralizam a atuação desses programas.

A relação do programa de formação docente da UA com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) está na gênese do próprio programa e ainda congrega significados que remetem às primeiras experiências na Faculdade de Educação da Universidade. Posteriormente, a PROGRAD assumiu o compromisso de administrar o programa para que as ações obtivessem o status de política institucional, o que é referendado em resolução desde 1994. No momento da coleta de dados, essa política passava por reconfigurações dentro do setor, denotando que a PROGRAD reafirmava seu compromisso com a formação docente.

Na UB, o programa é mencionado no site da Pró-Reitoria como uma de suas atividades, mas não consta do respectivo organograma, nem há resolução ou outro documento que o respalde. O projeto do programa também não foi disponibilizado. Um dos entrevistados revelou que as atividades foram suspensas antes da sua alocação na PROGRAD, pois toda a concepção e o projeto original tiveram origem no Centro de Educação da Universidade. Explicou ainda que “[...] havia poucos registros sobre as atividades [...] (UB-E1, 2014). Na concepção do entrevistado 1 da UB (2014), a amplitude das questões que envolvem a Pedagogia na Universidade é determinante para maior relação com a PROGRAD. A complexidade da formação pedagógica seria melhor absorvida porque a Pró-Reitoria de Graduação engloba “[...] três sentidos, o do curso, do professor, da gestão do curso – a atuação do professor e o desenvolvimento dos alunos. São esses três polos” (UB-E1, 2014).

O gestor da Universidade C também assume a responsabilidade por esse espaço: “[...] eu acho que esse é um trabalho que se pode articular muito na Pró-Reitoria de Ensino, no sentido da Pedagogia universitária” (UC-E1, 2015). Na mesma perspectiva, um entrevistado da Universidade D expõe: “[...] eu acho que é porque diz respeito, diretamente, à questão da formação continuada dos professores e envolve questão de melhoria da qualidade do ensino” (UD-E1, 2014). Ele explica que não consegue vislumbrar outro lugar para o programa, considerando que “[...] é por onde passam todas as questões que envolvem o ensino de graduação” (UD-E1, 2014).

Para outro dirigente da UD, a principal justificativa da criação e da relação do programa com a PROGRAD foi a expansão da Universidade. Nos últimos anos, houve “[...] muitos professores chegando e precisando de um apoio, de um abraço, de uma acolhida” (UD-E2, 2014). Para ele, foi uma forma de proporcionar essa acolhida, porque “[...] a Pró-reitoria que trata dos recursos humanos faz uma integração de todos [...]”, mas o programa de formação docente busca o componente da formação para a docência nessa acolhida, no sentido de “[...] o que é que eu vou fazer? como eu vou atuar?” (UD-E2, 2014). A necessidade desse programa de alocar outros programas acadêmicos resultou na criação de uma diretoria específica. O interlocutor explicou que a criação de uma diretoria com essa função, dentro da Pró-Reitoria, contribui para dar uma maior visibilidade ao programa e suas ações.

Diferentemente das outras universidades que fizeram parte deste estudo, nas quais a política de desenvolvimento profissional surgiu ligada à pró-reitoria de ensino ou graduação, a UE teve esse setor vinculado, inicialmente, ao vice-reitor. Assim, revelam os documentos e falas dos gestores. Porém, a relação das ações com outros apoios aos docentes e discentes levou à compreensão de que o espaço desse programa teria mais afinidade com essa Pró-Reitoria, porque houve um movimento de realocação do referido programa na PROGRAD. Um respondente justifica que esse setor tem “[...] relação direta com as questões acadêmicas; então, foi uma decisão nessa nova gestão colocar junto à Pró-Reitoria de Graduação” (UE-E1, 2015). Outro entrevistado da UE explica que a proximidade e a responsabilidade dessa Pró-Reitoria com as questões do ensino fizeram com que seus gestores conseguissem lançar um olhar mais atento para as questões da formação, de forma ampliada: “[...] a gente teria muito mais efetividade na própria política [dessa Pró-Reitoria] porque consegue perceber as lacunas” (UE-E2, 2015). Com esse movimento,



a instituição passa à situação das outras universidades cujas propostas foram, desde a sua institucionalização, percebidas como responsabilidade dessa Pró-Reitoria.

Observamos que os gestores das cinco universidades que fizeram parte do estudo reforçam a relação das políticas de desenvolvimento profissional docente com a Pró-Reitoria de Graduação. Essa tendência foi observada, inclusive na UB, onde o programa apenas é mencionado no site da Pró-Reitoria, sem que haja um espaço destinado para essa política. A concernência das políticas de desenvolvimento profissional com as Pró-Reitorias que tratam das questões do ensino ou graduação é uma convicção manifesta entre os gestores. Todos enfatizam uma forte relação dessa Pró-Reitoria com as questões didático-pedagógicas e que se sentem responsáveis por manter esses espaços e fomentar a sua utilização para o desenvolvimento de ações de formação docente.

Ao olhar para esses espaços, que estão sendo construídos no sentido de transformar-se em lugar, torna-se pertinente a ponderação de Frago e Escolano (1998, p. 64): “[...] o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico”. Os espaços destinados às políticas de desenvolvimento profissional docente nas Pró-Reitorias de Ensino ou Graduação comunicam e desvelam símbolos e significados de uma cultura. Ao tentar “ler” esses espaços, como bem expressam os autores, percebemos que, como a Pedagogia universitária é um campo ainda em construção, tratam de relacioná-la diretamente as vicissitudes dos processos de ensino universitário, os quais, na estrutura organizacional, são responsabilidade das Pró-Reitorias de Ensino ou Graduação. Os entrevistados afirmaram que essa Pró-Reitoria recebe e lida mais diretamente com os conflitos e demandas curriculares do ensino de graduação, que perpassam a reconstrução permanente dos projetos pedagógicos, considerando as demandas atuais da sociedade em relação à formação acadêmica e profissional dos estudantes. Procuraram demonstrar-nos que esses seus espaços podem oferecer muitas possibilidades às políticas de desenvolvimento profissional docente, inclusive pela proximidade com outras questões do ensino. Nessa lógica, percebemos a pertinência da alocação das propostas no setor.

Entretanto, uma outra leitura desses espaços que estão em processo de construção e consolidação como *lugares de formação pedagógica dos*

*docentes universitários* é possível. Isso faz-nos chamar a atenção para o risco de limitar a política de desenvolvimento profissional docente ao domínio dessa Pró-Reitoria, se as ações ficarem centradas em apenas “[...] preparo do professor para a prática de sala de aula [...], por meio de [...] formas universais de ação [...]”, ou seja, em uma perspectiva tecnicista da didática (LUCARELLI, 2008, p. 11). Como explica Lucarelli (2008), a didática tecnicista e a didática fundamentada crítica, que considera a multidimensionalidade dos processos de ensinar a aprender, coexistem na prática e, por conseguinte, podemos dizer que cada uma desempenha um papel importante na formação do docente universitário. Contudo, a construção da pedagogia universitária não se limita apenas à disseminação de algumas técnicas. Por mais que elas auxiliem os docentes em momentos específicos, sabemos que não serão insuficientes para desenvolver o ensino universitário, considerando que se limitam a “[...] práticas prescritivas e desconectadas dos valores e estruturas dos campos profissionais” (CUNHA, 2019, p. 129).

Assim, a construção do campo da pedagogia universitária requer relação com as questões amplas da universidade, que não se restringem exclusivamente ao ensino ou, ainda mais restritamente, de graduação. Esses desafios perpassam o desenvolvimento profissional docente facilmente relacionando-se com outras instâncias organizativas de uma universidade e mesmo com movimentos externos a ela. Nesse sentido, o gestor da UC enfatizou, na entrevista, que ainda tinha dúvidas sobre a rigidez desse espaço em um determinado setor/Pró-Reitoria, reconhecendo que poderia isso ser uma situação adversa à consolidação dessa política de forma mais fluente e horizontal. O interlocutor afirmou que a “[...] pedagogia universitária tem que estar na política de uma instituição, entende? Nas ações de cada um desses setores, nas ações da própria reitoria. Então, aí nesse sentido, ela passa a ser realmente uma coisa horizontal” (UC- E1, 2015).

A questão que se levanta, a partir da leitura desses espaços, é que o fato dessas políticas estarem nessa Pró-Reitoria não significa que suas ações restrinjam-se a esta, assumindo, assim, a complexidade reforçada por Bordas (2005, p. 4) para a consolidação do campo da pedagogia universitária “[...] como um espaço de experimentações e pesquisa e ao mesmo tempo como um espaço sensível de embates entre determinações políticas estatais e autonomia institucional, entre as exigências do campo das ciências e as necessidades dos estudantes”. Deprendemos que o próprio fato de pensar a complexidade



desse ensino e a função social da universidade acionam espaços como a pós-graduação, a pesquisa, a extensão, os estágios profissionais e outras situações/contextos em que o docente também exerce sua prática pedagógica.

Quando analisamos a documentação das instituições, constatamos que, apenas na Universidade D, o programa é mencionado no PDI, sendo reconhecido como um espaço capaz de desencadear ações que auxiliem a alcançar as metas e estratégias amplas do projeto. Nas Universidades A, C, D e E, o programa de desenvolvimento profissional docente possui resolução específica – a UE tem projetos com ações mais detalhadas. As resoluções, segundo a legislação brasileira, são “atos normativos editados por colegiados” (BRASIL, Decreto n.º 10.139, 2019), portanto, de cunho normativo ou regulatório de uma política, garantindo a responsabilização dos setores envolvidos e de toda a universidade com a criação desses espaços. Projetos, no entanto, são em geral instrumentos administrativos temporários de uma certa gestão universitária. Nesse sentido, uma gestora assinala a descontinuidade do programa na UB, que “[...] foi uma política, mas os gestores da época não tomaram o cuidado de registrar, porque se é uma política, ele vem pra cá e aí, independente do gestor, ele vai dar seguimento” (UB-E2, 2014). Enfatizou ainda que os novos gestores teriam compromisso em dar seguimento ao programa, caso o programa tivesse sido registrado.

As expressões também revelam o quanto os gestores depositam expectativas e possibilidades nesses espaços para atingirem os objetivos amplamente acordados nas universidades. A formalização desse espaço através das resoluções, aliada às predisposições e expectativas em torno dessas políticas, cria possibilidades de transformar esses espaços em lugares de formação pedagógica. Como reitera Cunha (2010, p. 54), é essa dimensão, a humana, que pode transformar o espaço em lugar, visto que “[...] o lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Nessa perspectiva, observamos que três das cinco universidades estão mais avançadas no processo de constituição desses espaços em *lugares* de desenvolvimento do profissional do docente universitário, considerando que estavam desenvolvendo ações no momento da pesquisa, como seminários, oficinas e cursos presenciais e on-line, conforme demonstrado no quadro 2. As Universidades B e C estão menos adiantadas no processo em relação às outras estudadas.

A Universidade C, apesar de já ter uma resolução aprovada, ainda estava se organizando para começar a desenvolver ações de formação.

Reforçamos que a preocupação das Universidades pesquisadas em criar, nos casos da UC, UD e UE, ou reestruturar esses espaços, no caso da UA, coincide com a política de expansão da educação superior pública no Brasil, expressa nos dois últimos Planos Nacionais de Educação, PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024. As falas das pessoas entrevistadas também demonstram compreensão de que o perfil dos estudantes está mudando e, conseqüentemente, requer uma concepção de conhecimento e de docência para dar conta das novas demandas sociais assumidas pelas universidades federais. Os gestores defendem que investir nas políticas de formação docente é uma possibilidade de democratizar não só o acesso de novos alunos, mas o conhecimento a ser construído. De modo geral, as universidades públicas desse estado do sul do Brasil estão preocupadas com o desenvolvimento profissional do docente universitário e, apesar dos desafios para a concretização dessas políticas, possuem um espaço com potencial crescente para consolidarem-se como lugar de formação docente.

16 Nesse sentido, a UB destoa, por ainda não ter definido o espaço para essa política no interior da Pró-Reitoria que está designada para tal, pois, como ponderam Xavier e Leite (2019, p. 120), limita a sua possibilidade de desenvolver uma “[...] efetiva interferência na solitária prática da docência universitária [...]” – que, no Brasil, requer ainda novas e percucientes estratégias para assumir e lidar com as políticas de democratização de acesso e expansão das universidades. Além disso, a ausência desses espaços corrobora para a indefinição do lugar da formação docente, sempre importante para que as melhores ações possam concretizar-se a longo prazo.

Por fim, o mapeamento desta pesquisa confirma o que já considerávamos como referencial para este artigo: o fato de haver um espaço definido em determinado setor da estrutura organizacional não significa que as ações de desenvolvimento profissional se restrinjam àquele. Ao contrário, ter um lugar com articulações com outros setores pode enriquecer ainda mais as estratégias empreendidas. No Brasil, muitos estudos atuais sobre Pedagogia universitária estão alocados nas faculdades ou centros de educação. Na UA, onde essa política está consolidada há mais tempo, com ações institucionalizadas a década de 1990, professores da Faculdade de Educação auxiliaram a conceber o programa e mantêm-se envolvidos. Na UB, o programa também foi





criado e estruturado a partir da iniciativa de docentes do Centro de Educação, mas sem ter sido definido um setor central na instituição, de modo que este ficou vulnerável a fatores externos que contribuíram para a sua descontinuidade. Logo, depreendemos que essa política precisa estar situada em determinado espaço, mas não pode restringir as relações deste com outros setores da instituição e externos, pois é a partir de um espaço consolidado de formação docente que novas articulações são possíveis.

## Considerações finais

Destinar um espaço na estrutura organizacional das universidades para a institucionalização das políticas de desenvolvimento profissional docente afigura-se como uma etapa inicial importante. Os documentos e as entrevistas reforçaram a preocupação das universidades e de seus gestores atuais em garantir a institucionalização das ações desencadeadas por essas políticas. Reconhecemos, contudo, que este é um movimento complexo com diversidade e diferenças nas políticas de desenvolvimento profissional docente, porque cada instituição tem percursos, configurações e tempos próprios de institucionalização.

Certamente, a existência de um espaço não garante a possibilidade da constituição de um lugar da pedagogia universitária, no qual essa política institucional desencadeie ações para o desenvolvimento profissional do seu corpo docente. Por outro lado, também é certo afirmar que as ações tendem a ser fragmentadas, desarticuladas e sem continuidade se não houver espaço definido e legitimado em documentos normativos e de planejamento institucional. Como bem expressam Melo e Campos (2019, p. 61), seriam “políticas pontuais de gestão” e não “política da instituição”.

A localização dessa política em órgão da administração superior denota uma valorização que é importante para que as ações promovidas alcancem legitimidade na comunidade universitária. Para tal, cumpre zelar para que as ações estejam articuladas com a história e a cultura da universidade ao mesmo tempo que sintonizadas com os desafios e anseios da pluralidade que a constitui. Ao final deste estudo, é possível afirmarmos que as pró-reitorias de ensino e/ou graduação das universidades federais do sul do Brasil vêm se dedicando nesse sentido.

Contudo, devemos atentar para que a garantia de um espaço dentro das pró-reitoria não restrinja as ações da Pedagogia universitária apenas a questões de preparo para melhorar ações pontuais do ensino e ao âmbito da própria universidade. A Pedagogia universitária é um “[...] campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior” (LUCARELLI, 2000, p. 36). Requer, portanto, relação com o ensino, mas também com os setores da universidade preocupados com a pesquisa, extensão, com as políticas de avaliação docente e com os setores que tratam dos interesses dos estudantes, dentre outros. É nessa perspectiva que apontamos novas possibilidades de estudos que acompanhem e desvelem o movimento de institucionalização das políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário.

Salientamos também que as políticas nacionais brasileiras são negligentes acerca do processo de desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior. O artigo 66 da LDBEN (Lei nº 9.394, 1996), tão criticado em estudos de Pedagogia universitária, como os de Zanchet, Feldkercher e Souza (2013) e Soares e Guimarães (2020), por mencionar apenas os programas de pós-graduação como condição para o exercício da docência nesse nível de ensino, aparece reforçado no atual PNE 2014-2024 (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014) e atualmente não há programa do Ministério da Educação que fomenta ou avalie essas políticas universitárias. O desenvolvimento profissional docente precisa ser assumido como uma política própria da autonomia institucional, assim como uma política pública nacional coadjuvante da democratização da educação no cenário brasileiro.

## Nota

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Referências

BORDAS, Merion Campos. Formação de professores do ensino superior: Aprendizagens da experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28. 2005. **Anais** [...]. 2005. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html>. Acesso em: 3 nov. 2021.



BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília: 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a revisão e a consolidação dos atos normativos inferiores a decreto. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10139.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10139.htm). Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL, **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16849-port-normativa-n02-01022012-fies&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16849-port-normativa-n02-01022012-fies&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2022.

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

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DETONI, Adlai Ralph. Do espaço geométrico à espacialidade como vivida. In:

As políticas de desenvolvimento profissional para o docente universitário: o espaço e o lugar que ocupam nas universidades federais do sul do Brasil

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LOPES, Jader Jane Moreira; CLARETO, Sônia Maria (org.). **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

LUCARELLI, Elisa. Asesoría pedagógica y cambio em la Universidad. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 12, n. 1, p. 1-14, mar./maio. 2008.

LUCARELLI, Elisa. El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. In: LUCARELLI, Elisa (org.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Espanha: Paidós, 2000.

LUCARELLI, Elisa. Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (org.). **El asesor pedagógico en la universidad**: entre la formación y la intervención. Buenos Aires: Miño e Dávila Editores, 2012.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa.; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SELBACH, Paula Trindade da Silva; LUCE, Maria Beatriz. Estratégias de desenvolvimento profissional docente em universidades públicas: similaridades e diferenças. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 40, n. 4, p. 1-12, out./dez. 2018.

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARÃES, Selva. Docência Universitária: trajetórias de professores formadores iniciantes em cursos de licenciatura. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-23, jul./set. 2020.

TOFIK, Denise Sawaia. A Gestão Acadêmica nas Instituições de Ensino Superior. In: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2013.

UA-E1. **Entrevista**. [s.l.]. Rio Grande do Sul, 10 jun. 2014.

UB-E1. **Entrevista**. [s.l.]. Rio Grande do Sul, 4 ago. 2014.

UB-E2. **Entrevista**. [s.l.]. Rio Grande do Sul, 13 ago. 2014.

UD-E1. **Entrevista**. [s.l.]. Rio Grande do Sul, 25 set. 2014.

UD-E2. **Entrevista**. [s.l.]. Rio Grande do Sul, 2 out. 2014.



UE-E1. **Entrevista**. [s.l.]. Rio Grande do Sul, 2 jan. 2015.

UC-E1. **Entrevista**. [s.l.]. Rio Grande do Sul, 6 jan. 2015.

UE-E2. **Entrevista**. [s.l.]. Rio Grande do Sul, 8 jan. 2015.

XAVIER, Amanda Rezende; HELMER, Ester Almeida; MALDONADO, Elaine Cristina; CARRASCO, Lúgia Bueno Zangali; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Assessoria pedagógica universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36. p. 1-23, 2020.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; LEITE, Carlinda. Mapeamento da formação pedagógica de docentes universitários nas universidades públicas portuguesas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 45, n. 45, p. 109-123, jul./set. 2019 (Dossiê – Pedagogia do Ensino Superior).

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

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib.; FELDKERCHER, Nadiane; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas. Relações com os estudantes e preparação para o magistério superior: visões dos docentes iniciantes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 47, n. 33, p.155 -177, set./dez. 2013.

Profa. Dra. Paula Trindade da Silva Selbach  
Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)  
Mestrado Profissional em Educação – PPGEdU/Unipampa  
Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária – UFPEL  
Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação – UFRGS  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2232-4156>  
E-mail: paula.selbach@ufsm.br

Profa. Dra. Maria Beatriz Luce

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado Profissional em Educação – PPGEduc/Unipampa

Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação – UFRGS

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1842-164X>

E-mail: [luceb@ufrgs.br](mailto:luceb@ufrgs.br)

Recebido 3 jul. 2022

Aceito 3 ago. 2022