

SEÇÃO: ARTIGOS

Oportunidades de desenvolvimento docente: percepções e desafios em uma universidade federal

Oportunidades de desarrollo docente: percepciones y desafíos en una universidad federal

Opportunities for faculty development: perceptions and challenges at a federal university

Dener Luiz da Silva,¹ Gabriela Caroline da Silva Vieira²

RESUMO

Este estudo investigou as percepções de 85 professores e um técnico universitários, atuantes em uma universidade pública de médio porte, a respeito do desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. Metodologicamente, a pesquisa seguiu um desenho quali-quantitativo (Souza; Kerbauy, 2017) de cunho exploratório. Para a coleta de dados, foram utilizados um formulário online, respondido apenas por docentes, e 10 entrevistas individuais (sendo uma delas realizada com um técnico-administrativo, na época responsável pela organização das propostas formativas da universidade). A interpretação dos dados foi feita sob a perspectiva da análise temática (Braun; Clarke, 2012), com o auxílio do software Atlas.ti®, o que suscitou três categorias de análise. A pesquisa revelou que a maior parte dos sujeitos já havia realizado algum tipo de formação didático-pedagógica ao longo da carreira. A oferta de oportunidades formativas desse tipo, entretanto, foi percebida como insuficiente. O período pandêmico, por outro lado, impulsionou significativamente a oferta formativa, com auge em 2020. No que se refere à instituição investigada, não foi possível identificar uma política clara que vise o desenvolvimento didático-pedagógico dos docentes. A pesquisa procura contribuir para as

¹ Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, MG, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-6531>. E-mail: densilva@ufsjeu.br

² Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, MG, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-5076-9753>. E-mail: csv.gabriela@gmail.com

reflexões que tratam da formação continuada como eixo central na melhoria da educação superior.

Palavras-chave: docência universitária; desenvolvimento docente; ensino superior; formação continuada; formação docente.

RESUMEN

Este estudio investigó las percepciones de 85 docentes y un técnico universitario que trabajan en una universidad pública de tamaño medio, en relación con el desarrollo de competencias didáctico-pedagógicas. Metodológicamente, la investigación adoptó un diseño cuali-cuantitativo (Souza; Kerbauy, 2017) de carácter exploratorio. Para la recolección de datos se utilizó un formulario en línea, respondido por docentes y personal técnico, y se realizaron 10 entrevistas individuales (uno de ellos se lleva a cabo con un técnico administrativo, quien en ese momento era responsable de la organización de las propuestas formativas). La interpretación de los datos se basó en el análisis temático (Braun; Clarke, 2012), con apoyo del software ATLAS.ti®, a partir de tres categorías analíticas. La investigación reveló que la mayoría de los participantes ya había participado en algún tipo de formación didáctico-pedagógica a lo largo de su carrera. No obstante, la oferta de oportunidades de este tipo era percibida como insuficiente. En cambio, el período pandémico impulsó significativamente la oferta formativa, alcanzando su punto máximo en 2020. En lo que respecta a la institución investigada, no se identificó una política clara orientada al desarrollo didáctico-pedagógico del profesorado. El estudio busca contribuir a las reflexiones sobre la formación continua como eje central para la mejora de la educación superior.

Palabras clave: docencia universitaria; desarrollo docente; educación superior; formación continua; formación de profesores.

ABSTRACT

This study investigated the perceptions of 85 professors and one university staff member working at a mid-sized public university regarding the development of teaching and pedagogical skills. Methodologically, the research followed a qualitative-quantitative design (Souza; Kerbauy, 2017) with an exploratory approach. Data were collected through an online questionnaire answered by faculty and staff, and 10 individual interviews (one of them being carried out with one administrative staff member, who was responsible at the time for organizing the training initiatives). Data interpretation was guided by thematic analysis (Braun; Clarke, 2012), supported by the ATLAS.ti® software, and structured around three analytical categories. The research revealed that most participants had undergone some form of pedagogical training during their careers. However, the availability of such opportunities was perceived as insufficient. Conversely, the pandemic period significantly boosted training

offerings, peaking in 2020. Regarding the institution under study, no clear policy aimed at the pedagogical development of faculty could be identified. This study aims to contribute to ongoing reflections on continuing education as a central axis for improving higher education.

Keywords: continuing education; faculty development; higher education; teachers training; university teaching.

INTRODUÇÃO

O presente estudo partiu do seguinte questionamento: “como professores universitários percebem e se desenvolvem em relação aos aspectos didático-pedagógicos?”. A pergunta mostra-se relevante no contexto contemporâneo ao enfatizar o papel e o lugar do ensino na educação superior. De fato, o Art. 207 da Constituição Brasileira (Brasil, 2024 [1988]) destaca o ensino como um dos três pilares essenciais às universidades, os demais sendo a pesquisa e a extensão.

Em contrapartida a esse ideal legislativo, nota-se que muitas vezes, no âmbito das instituições de ensino superior, há maior foco sobre a produção acadêmico-científica (desenvolvimento de pesquisas, escrita e publicação de textos acadêmicos etc.). Como resultado, pode ocorrer um baixo investimento institucional relativo às práticas didáticas eficientes, ou, em alguns casos, à falta dele.

Em meio a esse panorama, Nóvoa *et al.* (2023) ressaltam:

Parece desnecessário dizer, mas é bom lembrar que os professores universitários são, primeiro que tudo, professores. É esta a sua identidade profissional. Não a podem ignorar ou desconhecer. O ensino é o coração da universidade (Nóvoa *et al.*, 2023, p. 6).

Do mesmo modo, Gatti (2003) salienta que, em geral, observa-se entre os professores do ensino superior um grande interesse em pesquisa, mas pouco em didática. Contudo, de acordo com a autora, esse impasse poderia ser mudado a partir do fomento a pesquisas sobre a atuação docente, as quais sejam produzidas pelos próprios professores, em uma atitude de reflexão e investigação crítica acerca da própria prática. Trata-se, portanto, de dar atenção ao aspecto pedagógico, sem ignorar os outros pilares constitutivos do trabalho acadêmico.

Além desses fatores, é importante notar que o cenário da educação superior brasileira tem sido marcado por profundas transformações decorrentes de mudanças sociais, políticas e, especialmente, tecnológicas. A intensificação do uso de recursos digitais no ensino universitário — acelerada pela pandemia de covid-19 — trouxe novos desafios e possibilidades para o trabalho docente, exigindo a constante adaptação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências educativas cada vez mais complexas

(Cavalcanti; Guerra, 2022; Silva, 2024). Nesse contexto, pensar a formação pedagógica de docentes universitários requer considerar a complexidade do ambiente educacional atual, atravessado por desigualdades de acesso, desafios de inclusão digital e pela urgência de integração tecnológica com propostas educacionais democráticas e significativas (Selbach; Luce, 2022; Souza *et al.*, 2017).

A partir dessas afirmativas, é possível compreender a urgência de discutir os meios pelos quais vem ocorrendo a promoção e discussão de habilidades gerais e, particularmente, didático-pedagógicas, entre professores universitários. Afinal, esse é um dos fatores que podem contribuir significativamente para a qualidade do ensino superior (Ristoff; Sevegnani, 2006).

Isso posto, neste trabalho foram considerados, sobretudo, os saberes didático-pedagógicos relacionados ao ensino na universidade, e desenvolvidos no continuum da profissão. Como indicado por Gatti (2003), Melo e Campos (2019), Cunha (2019), Selbach e Luce (2022), a formação inicial marcada pela graduação, mestrado e/ou doutorado, apesar de relevante, é insuficiente para o adequado exercício das atividades de ensino, sendo significativo o papel desempenhado pela aprendizagem ao longo da carreira, constitutiva de uma formação continuada e que encaminha ao desenvolvimento profissional (Pryjma; Winkeler, 2014).

A pesquisa aqui relatada efetuou-se em uma universidade pública de médio porte, pertencente ao sistema federal e localizada em Minas Gerais. Por meio de uma investigação empírica, foram captadas as percepções de professores e de um técnico-administrativo no que se refere à qualidade, quantidade e aos objetivos das formações de cunho didático-pedagógico de que tiveram conhecimento nos últimos anos (2019-2023) — intervalo que perpassa os períodos pré, durante e pós pandemia de covid-19. A investigação, nesse sentido, partiu da hipótese de que o momento pandêmico teria afetado significativamente a dinâmica dos processos formativos no contexto acadêmico, o que foi possível comprovar posteriormente.

O presente artigo está organizado do seguinte modo: após esta introdução, são apresentadas as perspectivas teóricas, seguidas pela metodologia adotada; logo depois, apresentamos o perfil dos participantes, bem como a análise dos dados obtidos; por fim, são tecidas as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade contemporânea vem passando por profundas transformações nos últimos anos. Isso pode ser percebido, por exemplo, pela crescente presença das mídias digitais no cotidiano das mais diversas profissões, bem como pelos novos debates educacionais que apontam a necessidade de repensar a organização da vida acadêmica (Nóvoa; Amante, 2015). Cabe

compreender, nessa perspectiva, que as evoluções sociais têm interferência direta sobre as dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Gatti *et al.* (2019), ao discutirem as mudanças históricas pelas quais a formação de professores passou/passa no Brasil, consideram que a prática pedagógica, na atualidade, já não pode se dar somente por intuições, pois carece de fundamentos científicos e humanistas que favoreçam as novas gerações, marcadas por um contexto inovador. Essa reflexão se aplica, inclusive, à docência universitária. Melo e Campos (2019), em raciocínio consoante, enfatizam que a relevância da formação continuada para professores é dada pelo atravessamento de contextos sociais, culturais, políticos, institucionais, entre outros, na vivência de educadores e educandos.

A fim de dar seguimento a essas discussões, inicialmente cabe diferenciar, aqui, três conceitos essenciais: formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Segundo Pryjma e Winkeler (2014):

Esse processo [a formação de professores] é complexo, pois depende da estruturação das competências e habilidades profissionais (formação inicial), requer que a prática profissional se desenvolva no contexto do trabalho e que essa seja analisada, entendida e refletida (formação contínua), possibilitando que a transformação e aprimoramento da prática docente se efetive (desenvolvimento profissional) (p. 32).

Deste modo, apesar das dificuldades de delimitação sobre as etapas formativas, nesta pesquisa a formação inicial aparece associada à graduação, mestrado e/ou doutorado. Como formação continuada, são consideradas oportunidades de aprendizagem, formais ou informais, a que os sujeitos têm acesso (por exemplo: cursos, minicursos, grupos de estudos, grupos de prática, *Faculty Learning Community*³, palestras etc.) já na condição de professores universitários. Por fim, o desenvolvimento profissional docente está relacionado à integração dos saberes e experiências efetivados no decorrer da carreira, que encaminham ao aperfeiçoamento didático-pedagógico (Gatti, 2003; Selbach; Luce, 2022).

A esse respeito, cabe compreender que “não se trata de diminuir outras dimensões universitárias, a começar pela pesquisa, mas de sublinhar a importância de reconhecer a centralidade da docência” (Nóvoa *et al.*, 2023, p. 6). Além disso, entende-se que a elaboração de saberes que visam o ensino não pode se dar tão somente pelo cotidiano do trabalho; na verdade, faz-se necessário participar de oportunidades formativas objetivamente

³ A *Faculty Learning Community* é uma proposta consolidada de formação continuada em países anglo-saxões, na qual docentes colaboram entre si para o desenvolvimento profissional, com ou sem a mediação de um colega experiente ou apoio institucional (Cox, 2004).

direcionadas ao processo identitário e à construção de competências pedagógicas (Rech; Boff, 2021).

É reconhecido, igualmente, que a responsabilidade sobre o desenvolvimento profissional docente, com foco no aspecto pedagógico, dá-se de maneira concomitante entre trajetória e interesse do indivíduo, além do fomento institucional. Quanto a isso, Melo e Campos (2019) destacam que se trata de processo “[...] a um só tempo individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional” (p. 49).

Logo, é possível afirmar que ambos os elementos são de grande relevância, evidenciando a complexidade da dinâmica que encaminha ao desenvolvimento docente, uma vez que perpassa questões individuais e institucionais. Em outras palavras, não há um único caminho possível a ser percorrido por todos os professores de uma universidade a fim de atingirem o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas. Entretanto, o diálogo coletivo pode viabilizar a ampliação de noções que sejam favoráveis ao bem comum.

Diante desse cenário, torna-se pertinente investigar como docentes universitários vivenciam e significam seus próprios percursos formativos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências relacionadas ao ensino. A seguir, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, que buscou compreender essas experiências a partir de uma abordagem quanti-qualitativa.

METODOLOGIA

O estudo em questão consistiu em uma investigação empírica, com abordagem quanti-qualitativa (Souza; Kerbauy, 2017) e objetivo exploratório. A seguir, são explicitadas as etapas pelas quais foi realizado.

Inicialmente, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da universidade relacionada (CAAE: 75240223.7.0000.5151). Após isso, teve início a etapa de geração de dados, que abarcou: aplicação de formulário; listagem de capacitações, entre 2019-2023, fornecidas pela universidade; e entrevistas individuais. Na sequência, serão detalhados cada um desses elementos.

No que se refere ao formulário, foi elaborado pelos próprios pesquisadores, estruturado e respondido via Google Forms®. O formulário conteve perguntas de identificação geral dos participantes, questões de múltipla escolha e discursivas. As perguntas objetivaram captar as percepções dos sujeitos sobre a qualidade e quantidade de oportunidades de formação continuada na instituição e em suas experiências profissionais. Na seção “Análise dos dados” são relatados os questionamentos propostos aos professores. O critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa foi: ser docente ou técnico ativo em qualquer unidade acadêmica da

universidade, independente do campo de experiência pedagógica ou campo/setor de atuação. Como critério de exclusão: ser professor de outra universidade ou técnico administrativo que não tenha tido experiência com a formação docente.

O link para preenchimento do formulário foi compartilhado com os professores via Correio Institucional (Newsletter), ação viabilizada pela Assessoria de Comunicação da universidade, em fevereiro de 2024. Além disso, foram feitas divulgações e convites personalizados, por meio de e-mails direcionados a departamentos e coordenadorias da instituição. O formulário permaneceu aberto para respostas até agosto do mesmo ano. Como resultado, dos 877 profissionais que compunham a totalidade do corpo docente, 85 responderam à pesquisa, constituindo, portanto, uma amostra não probabilística, por conveniência (Rondini *et al.*, 2016).

Também em fevereiro de 2024, foi feito contato com o Setor de Acompanhamento e Desenvolvimento de Pessoas (SESED) da instituição, solicitando listagem das capacitações oferecidas pelo setor entre os anos 2019 e 2023, entre as quais foram analisadas aquelas de temática didático-pedagógica. A escolha do recorte temporal se deu para abarcar, simultaneamente, os períodos pré, durante e pós pandemia de covid-19. Com isso, o estudo pôde investigar em que medida o fenômeno pandêmico teria influenciado a oferta de formações didático-pedagógicas.

Entre abril e junho de 2024, alguns respondentes foram convidados, por e-mail, a participar de entrevistas semiestruturadas via Google Meet®, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018). Os critérios de inclusão foram: demonstrar afinidade com a temática da formação continuada nas respostas ao formulário, ter indicado disponibilidade para a entrevista e pertencer a diferentes campi da instituição, visando à diversidade da amostra.

Dos 13 convidados, 10 aceitaram participar das entrevistas, sendo 9 docentes e 1 técnico-administrativo vinculado ao SESED. A participação deste último se justifica pela contribuição que oferece à compreensão do papel desempenhado pelo setor na universidade — responsável pela oferta de cursos e capacitações.

As entrevistas foram semiestruturadas e não repetiram os itens do formulário inicial. Conduzidas com base em um roteiro próprio, contemplaram perguntas de natureza avaliativa e subjetiva (por exemplo: *Como você avalia a formação X, da qual participou?*), hipotética (*O que você acredita que a universidade poderia fazer para melhorar a formação continuada?*), além de aprofundar aspectos mencionados no formulário e na listagem de ações formativas.

A análise dos dados foi orientada pela Análise Temática (AT), conforme Braun e Clarke (2006, 2012), e ancorada no paradigma interpretativo e fenomenológico (Mahfoud, 2016). Nessa

perspectiva, o conhecimento é concebido como construção das interações entre sujeito e contexto, buscando compreender os significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências. Tal abordagem permite identificar, categorizar e interpretar padrões de sentido nos dados.

Para tanto, foi criado um *codebook* (índice de categorias) (Souza, 2019, p. 53) que combina códigos pré-definidos com abertura a novos significados emergentes. O *codebook* inicial continha categorias como: “já participou de formações”, “exemplo de formação”, “avaliação sobre formação feita” e “efeitos práticos das formações”. A organização e codificação dos dados foi apoiada pelo software Atlas.ti®, que possibilitou marcar trechos dos documentos e agrupá-los conforme os códigos definidos.

Com base nos índices de frequência dos códigos, foram constituídas três grandes categorias temáticas que estruturam a análise deste artigo: (1) percepção geral sobre a instituição; (2) percepção sobre a própria formação docente e desenvolvimento profissional; e (3) percepção sobre o papel institucional na formação docente.

É importante destacar que, no artigo, a identidade dos participantes foi preservada por meio da anonimização das respostas, com uso de identificadores numéricos (ex.: Participante 1, Participante 2, etc.). Ademais, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme exigido pelos protocolos éticos.

Na sequência, é discutida a análise subsidiada pela perspectiva teórica assumida.

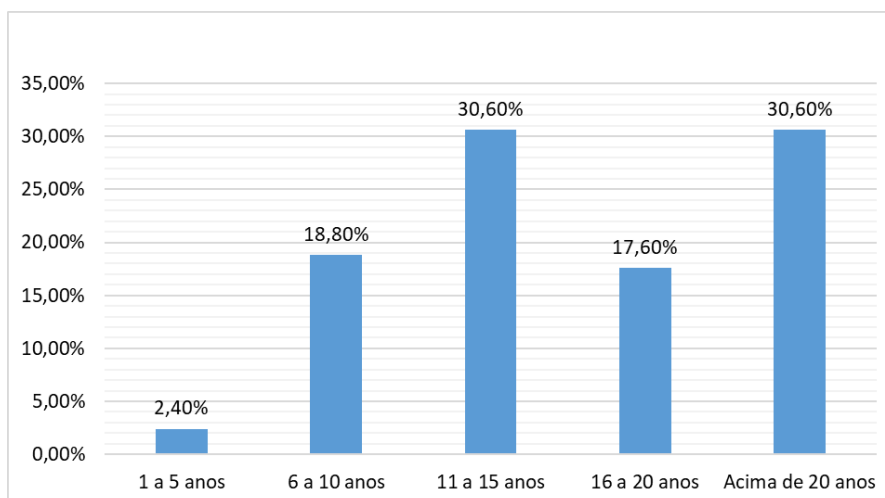
ANÁLISE DOS DADOS

Perfil geral dos participantes

A amostra da pesquisa, constituída por meio do formulário, foi composta por 85 docentes da universidade investigada e um técnico-administrativo. Dos participantes, 41,3% são do sexo feminino; 56,3% masculino e 2,3% preferiram não declarar.

No que se refere ao tempo de docência, 2,4% são professores entre 2 e 5 anos; 18,8% entre 6 e 10 anos; 30,6% entre 11 e 15 anos; 17,6% entre 16 e 20 anos; por fim, 30,6% são professores há mais de 20 anos. Portanto, trata-se de um grupo heterogêneo, mas experiente, uma vez que apenas uma pequena parcela dos respondentes está na profissão há 5 anos ou menos. O gráfico abaixo ilustra esses dados:

Gráfico 1 – Tempo de docência dos participantes.



Fonte: dados da pesquisa.

De modo similar, a maioria dos participantes indicou trabalhar na instituição investigada há mais de 6 anos: 14,1% atuam entre 1 e 5 anos; 29,4% entre 6 e 10 anos; 43,5% entre 11 e 15 anos; 7,1% entre 16 e 20; os demais 5,9% atuam nela há mais de 20 anos.

Destarte, o conjunto dos respondentes também se mostra heterogêneo em relação à área de atuação: os 85 professores estão distribuídos entre 28 departamentos distintos. Entre eles, os mais recorrentes são: Departamento de Psicologia (11,5%); Departamento de Ciências Naturais (10,3%) e Departamento de Engenharia Elétrica (6,9%).

Mapeamento das oportunidades de desenvolvimento docente entre 2019-2023

Inicialmente, foi solicitado aos sujeitos que citassem oportunidades formativas de cunho didático-pedagógico das quais já houvessem participado — sem considerar graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado — nos últimos 4 anos. Isso posto, dos 85 respondentes, 33 relataram nunca ter participado de ações de desenvolvimento profissional com foco nas questões pedagógicas. Os demais 52 (61,1%) sujeitos indicaram formações realizadas, sendo algumas delas vivenciadas, inclusive, no âmbito de outras instituições de ensino superior (IES).

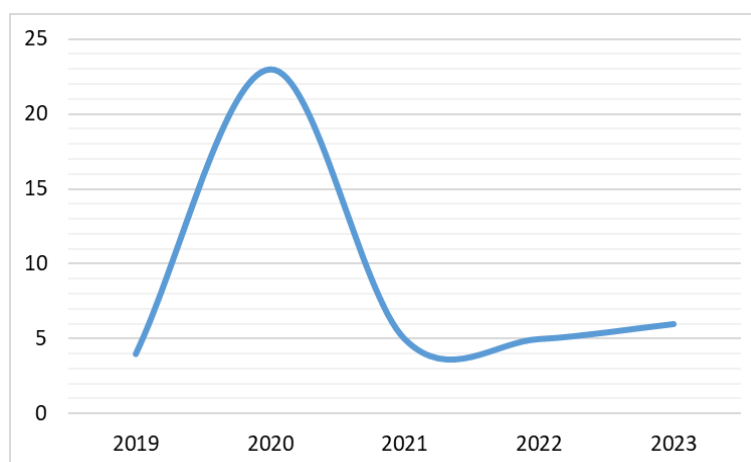
Como resultado, no âmbito dos departamentos de Engenharia foi identificado o maior número de formações específicas, sendo elas: minicurso “Implementação de Metodologias Ativas em Engenharia” (2021); minicurso “Construção de currículos por competências nas Engenharias” (2021); I Seminário de Transformação da Docência nas Engenharias (2023); oficina “Aplicação da metodologia ativa de ensino baseado em equipes (*team-based learning*) em cursos de engenharia” (2023).

Foi possível localizar, ainda, um grupo que se identifica enquanto Faculty Learning Community (FLC), de caráter interdisciplinar, envolvendo professores das Engenharias, Psicologia e Geografia, e voltado à discussão sobre metodologias ativas. Cabe ressaltar que esse foi, na instituição investigada, o único grupo identificado em funcionamento e que tematiza a docência no ensino superior.

Destacaram-se também as formações promovidas pelo SESED, voltadas a servidores em geral, com temáticas diversas. Entre 2019 e 2023, o setor ofertou 161 capacitações, sendo 37 diretamente relacionadas à dimensão didático-pedagógica — das quais 23 ocorreram durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Além dessas, mencionaram-se outras formações pontuais, como o minicurso “Formação de professores para prática do ensino em saúde” (2022), do Departamento de Medicina, e a participação em palestras e congressos sobre ensino em geral.

Outrossim, em sua maioria, os participantes enfatizaram a influência ERE — durante a pandemia de covid-19 — sobre a quantidade de oferta de formações didático-pedagógicas organizadas pelo SESED. O Gráfico 2 ilustra esse fenômeno.

Gráfico 2 – Formações de cunho didático-pedagógico ofertadas pelo SESED entre 2019 e 2023.



Fonte: dados da pesquisa.

O gráfico, nesse sentido, demonstra o aumento considerável de formações didático-pedagógicas durante o período pandêmico, em vista dos desafios trazidos pelo ERE. O fato vai de encontro ao que defende Mseleku (2020):

Enquanto a covid-19 tem criado uma série de problemas para o ensino superior, também se reconhece que essa pandemia tem, por um lado positivo, criado oportunidades. Tais oportunidades envolvem novas abordagens e ferramentas para o ensino remoto, além de capacidades de desenvolvimento (Mseleku, 2020, p. 592, tradução nossa).

Ou seja, uma vez instalado um novo contexto didático marcado pelas aulas remotas, tornou-se urgente o desenvolvimento de novas formas de aprender e ensinar.

Essa perspectiva também é reafirmada pelo Entrevistado 10, técnico atuante no SESED. De acordo com ele, uma vez inseridos no ERE, os professores “ficaram mais abertos à possibilidade de se colocar na posição de alunos” (Entrevistado 10, 2024). Com isso, houve maior interesse sobre a participação em capacitações ofertadas pelo setor.

Portanto, se por um lado esse período foi marcado por grandes dificuldades, inclusive no âmbito educacional (por exemplo, no que se refere ao manejo de recursos digitais então desconhecidos, às crises de saúde mental e pelo distanciamento nas relações interpessoais entre professores e alunos), por outro, houve maior oferta de oportunidades formativas, as quais buscavam atenuar os desafios vigentes (Cavalcanti; Guerra, 2021).

Participação dos sujeitos em oportunidades formais de aprendizagem didático-pedagógica

Como assinalado anteriormente, foi possível verificar que a maioria dos sujeitos (61,1%) teve acesso a formações de cunho didático-pedagógico ao longo da carreira. Assim, dentro de um sentido amplo de oferta — minicursos, congressos, palestras de temática educacional, grupos de prática etc. — os sujeitos se mostraram engajados e interessados pelas ações que favoreciam esse aspecto no trabalho, uma vez que tais formações não eram de participação obrigatória.

Por outro lado, chama atenção a porcentagem de docentes que nunca participou de formações de cunho educacional ao longo da carreira (38,8%). Nesse montante há professores afirmando que gostariam de realizá-las, mas que não tomaram conhecimento de tais oportunidades ou não tiveram condições para participar devido a questões de ordem prática (como disponibilidade de tempo) ou, ainda, por priorizarem o fazer pesquisa.

Esses dados evidenciam que o envolvimento com uma prática de ensino renovada consiste em um processo complexo e abrangente. Como apontam Melo e Campos (2019, p. 49), dele dependem aspectos como “espaço e condições de trabalho; políticas públicas; crenças e valores pessoais e profissionais; formação inicial e continuada; identidade e socialização docente [...]”, entre outros. Isso considerado, notamos que é de grande valia o fomento a oportunidades formativas que partam, inclusive, das próprias IES, o que demanda considerar questões variadas, como “[...] a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo” (Isaia, 2006, p. 63).

Professores enquanto agentes ativos na formação continuada

Outro questionamento proposto aos participantes se refere a terem ou não ofertado formações aos colegas professores da mesma instituição. Dos 85 indivíduos analisados, 53 relataram nunca ter atuado enquanto responsáveis, ou mesmo colaboradores, de formações de cunho didático-pedagógico; 7 deles contribuíram indiretamente. Outros 25 citaram contribuições de cunho geral, tais como palestras, organização de seminários e/ou minicursos, promoção de estudos voltados à área do ensino, bem como capacitações promovidas por meio do SESED durante a pandemia de covid-19. Tal número expressivo de participantes contribuintes (cerca de 29,4% da amostra total) se deve ao fato de nossa amostra, como alertado na Metodologia, não ser totalmente aleatória, o que atraiu respondentes que, seja pelo tema ou título da pesquisa, já se mostravam interessados e envolvidos com a temática.

Verificamos concomitantemente que, durante o ERE, o SESED convidou servidores da Universidade a ofertarem formações que pudessem auxiliar os professores naquele período. Assim, alguns docentes se ofereceram para ministrar cursos de curta duração e/ou palestras a seus colegas. Esse fato é ilustrado no relato do Entrevistado 3, vinculado ao departamento de Ciências da Computação.

“No período que antecedeu a pandemia, eu estava pesquisando questões relativas à educação à distância. Com o ensino remoto, quis contribuir com a Universidade a partir dos conhecimentos que eu vinha construindo. Nessa época, ofereci alguns minicursos sobre manejo de recursos digitais em aulas online” (Entrevistado 3, 2024).

Também identificamos a situação de sete dos participantes, os quais contribuíram indiretamente para a formação continuada na Universidade. Isso porque, apesar de não terem promovido ações especificamente voltadas aos docentes, de algum modo alcançaram seus colegas por meio de atividades de caráter abrangente. Exemplo disso são os participantes 10 e 43:

“Contribuí dentro do curso/departamento, compartilhando conceitos/aprendizagens, uma vez que estive envolvida muitas vezes como membro do Colegiado, Núcleo Docente Estruturante, Coordenação etc.” (Participante 10, 2024).

Sendo assim, o sujeito considera que a participação em ações de caráter administrativo lhe proporcionou maior contato e diálogo com colegas professores, inclusive em relação a debates pedagógicos. Portanto, ainda que não se trate de um contexto puramente formativo, essa experiência favoreceu a troca de conhecimentos entre os envolvidos.

Já o Participante 43 indicou ser pesquisador na área de ensino em Química. Nessa posição, o professor organizou eventos direcionados a essa temática, voltados ao público acadêmico em

geral, o que inclui tanto estudantes de licenciatura e de pós-graduação em Química quanto docentes do Departamento de Química.

De acordo com o Entrevistado 10, atuante no SESED, essa é uma tendência comum entre docentes vinculados às licenciaturas. Desse modo, os eventos promovidos por cursos relacionados à formação de professores costumam contar com a participação não apenas de graduandos, mas também de alguns docentes da instituição atraídos pela temática do ensino na área em que atuam.

Isso vale para professores que seguem linha de pesquisa voltada ao ensino e que, na condição de orientadores — seja em projetos de pesquisa acadêmica ou ações como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica — dialogam continuamente com temas relativos ao ensino, o que, por consequência, pode impactar a própria prática docente.

Ou seja, as ações que favorecem o desenvolvimento profissional podem ocorrer para além de ocasiões formais, tais como minicursos ou palestras. Na verdade, se a formação continuada consiste na permanência do contato com oportunidades de aprendizado (Pryjma; Winkeler, 2014), essas também podem ocorrer no cotidiano da profissão docente, em “lugares de discussão, de partilha e de formação, de análise e de trabalho conjunto” (Nóvoa; Amante, 2015, p. 28).

Sobre esta interposição de contextos e ações, Gatti (2003, p. 77) avalia que, no contexto das IES, pode ser adequado implementar um tipo de formação triangulada em que se retroalimentem “docência, pesquisa especializada e ação docente”. A autora avalia que a atuação orientadora em teses de mestrado, bem como o trabalho em projetos departamentais, por exemplo, pode contribuir para o contínuo processo de aprendizagem dos professores (Gatti, 2003, p. 77).

Impacto das ações de desenvolvimento profissional sobre a prática pedagógica dos professores

Os participantes da pesquisa também foram indagados em relação ao impacto causado, ou não, em seu trabalho pelas formações didático-pedagógicas propiciadas pela Universidade. Dos 85 professores, 7 expressaram não saber avaliar a questão em sua experiência pessoal. Por outro lado, 34 afirmaram que, a partir de saberes construídos por meio das formações vivenciadas, sua prática pedagógica sofreu mudanças, seja em pequena ou grande medida. Nesse sentido, cabe citar o relato de alguns dos sujeitos:

“Com a aplicação de algumas técnicas aprendidas, percebo um maior engajamento dos alunos nas atividades das disciplinas. Tenho recebido feedbacks positivos desses alunos e também tenho verificado uma evolução

no desenvolvimento de algumas habilidades importantes” (Participante 12, 2024).

“Sim. A partir das palestras e oficinas realizadas e, sobretudo, dos encontros com o grupo de estudos, venho aos poucos tentando dar mais protagonismo aos alunos durante as aulas. [...] Já consegui inserir algumas estratégias de aprendizagem ativa dentro de minhas aulas, além de ter uma preocupação muito maior com o uso do feedback como ferramenta de ensino” (Participante 59, 2024).

Relatos como esses comprovam a relevância de ações que visam alcançar a prática de ensino dos professores. Afinal, como defendem Selbach e Luce (2018, p. 2), “os professores que atuam no nível superior também precisam assumir a incompletude da sua formação pedagógica, da sua formação para o ensino”.

É também sob essa perspectiva que Melo e Campos enfatizam a valorização do *continuum* de aprendizagens que culmina no desenvolvimento profissional docente: “[...] ser professor, ser professora requer a construção ininterrupta de saberes e fazeres, porque a sua atividade é permeada por condicionantes sociais, culturais, políticos, institucionais, profissionais e pessoais” (Melo; Campos, 2019, p. 48).

Em contraste, chamam atenção os outros 44 participantes da pesquisa, os quais consideram que sua prática não foi afetada pelas formações ocorridas na Universidade. A esse respeito, cabe ressaltar que, entre eles, 33 não participaram de formações com foco em questões educacionais. Os demais 11 responderam negativamente, apontando como fatores impeditivos de impacto a falta de temáticas que lhes fossem interessantes e direcionadas às áreas em que atuam, o desgaste provocado pelo excesso de trabalho, além da falta de motivação.

As respostas desses sujeitos dialogam com o que discutem Nóvoa e Amante (2015) ao tratar dos excessos burocráticos presentes nas IES, dificultadores de um adequado desenvolvimento profissional. Os autores destacam que no contexto contemporâneo há um “[...] conjunto impressionante de regras e regulamentos que estão a asfixiar as universidades através de uma ‘hiperburocratização’” (Nóvoa; Amante, 2015, p. 27), e complementam:

[...] as métricas avaliativas, construídas em torno de lógicas bibliométricas e, nalguns casos, de indicadores de impacto, afastam os professores de uma maior dedicação à docência. Por outro lado, as normas burocráticas, cada vez mais pesadas, tendem a criar um colete de forças à acção pedagógica, conformando-a de acordo com regras e instruções minuciosas (Nóvoa; Amante, 2015, p. 27).

É possível concluir, desse modo, que o contexto de trabalho dos professores, marcado por um número grande de demandas diárias, pode dificultar o desenvolvimento profissional de cunho

pedagógico. Com isso, uma possível alternativa seria fomentar espaços mais amplos ao debate pedagógico, que não necessariamente obedeçam a estruturas rígidas, mas que sejam integrados com naturalidade ao cotidiano da profissão.

Percepções dos docentes acerca das formações ofertadas pela Universidade

Foi solicitado, ademais, que os participantes expressassem a opinião que traziam sobre as oportunidades formativas propiciadas pela Universidade entre 2019 e 2023. Dos 85 professores, 33 preferiram não opinar, justificando considerar não ter experiência suficiente para tal. Por outro lado, 5 participantes avaliaram as formações positivamente, afirmando que as temáticas abordadas foram pertinentes, além de acreditarem que o número de oferta seja adequado, bem como a qualidade.

Semelhantemente, 9 professores expressaram uma opinião de caráter intermediário. Ou seja, identificaram tanto aspectos positivos quanto negativos no que se refere às formações ocorridas. Desse modo, a percepção que têm vai em oposição a daqueles citados anteriormente, na medida em que avaliam que o número de oferta ainda é baixo. Além disso, pontuaram que as formações foram de boa qualidade, contudo, tiveram caráter isolado, uma vez que não integraram uma política de formação continuada.

Os demais 38 docentes, a partir de suas experiências, relataram opinião negativa. Esse fato se deu, sobretudo, por considerarem que a oferta de formações didático-pedagógicas seja insuficiente para suas demandas, além de considerarem que aquelas disponibilizadas estão aquém das inovações tecnológicas atuais:

“Considero que a Universidade oferece poucas oportunidades relacionadas ao tema, bem menos do que seria necessário. [...] Não tenho conhecimento de um programa de formação continuada para formação do docente universitário aqui. As iniciativas, em geral, são de professores e não da Instituição. Acho que seria muito importante que tivéssemos um auxílio para nos adaptarmos às mudanças na sociedade e no ensino” (Participante 25, 2024).

“As oportunidades são escassas e não refletem a integração da prática do ensino-aprendizagem com as ferramentas tecnológicas modernas” (Participante 41, 2024).

À vista disso, o conjunto desses grupos, que varia entre percepções positivas, intermediárias e negativas, indica a subjetividade das experiências pessoais dentro de uma mesma instituição. Ou seja, ainda que inseridos no mesmo espaço, é possível que os servidores difiram em suas circunstâncias formativas e de trabalho, como destacam Melo e Campos (2019) e Xavier *et al.* (2023).

O expressivo número de participantes que não se sentiu confortável em opinar sobre o assunto ainda indica como a questão da formação didático-pedagógica é distante das reflexões e experiências desses sujeitos. A esse respeito, Selbach e Luce (2022) explicam que esse tipo de discussão, infelizmente, não integra o cotidiano de todos os professores do ensino superior:

[...] para muitos docentes atuantes nas universidades, a apropriação dos conhecimentos de cunho didático-pedagógico não foi valorizada em sua pós-graduação nem foi exigência para o ingresso na carreira. Por isso, é como se estivessem isentos de se preocuparem com esses conteúdos no decorrer de sua trajetória profissional. Em consequência, o fato de não terem tido formação inicial fortalecida na área pedagógica, legitima continuarem sua formação profissional focando tão somente no desenvolvimento dos seus conhecimentos específicos, da pesquisa e, eventualmente, da prática profissional em que atuam (Selbach; Luce, 2022, p. 535).

Desse modo, compreendemos a importância do maior fomento às formações direcionadas à pedagogia universitária, sobretudo no continuum da profissão, dada a incompletude da formação inicial. Como pautado pelas referidas autoras, o desenvolvimento docente não pode se dar tão somente no âmbito da linha de pesquisa de cada indivíduo, mas também por aquilo que todos esses profissionais trazem em comum: a identidade de professores.

Verificamos, outrossim, que a universidade em questão não possui uma política clara sobre a formação e o amparo didático-pedagógico aos professores. No formulário, alguns deles enfatizaram essa problemática, apresentando a sua insatisfação:

“A inexistência de espaços formais/oficiais para trocas e formação a respeito do processo de ensino-aprendizagem gera uma excessiva responsabilização da/o docente na seleção dos conteúdos, dos métodos de ensino e de avaliação. Isso termina por individualizar um processo que deveria ser coletivo. [...] Gera também uma sensação de solidão em sala de aula” (Participante 47, 2024).

A percepção desse sujeito está relacionada ao impasse da “solidão pedagógica”, tratada por autores como Morosini e Morosini (2006), que a definem como “o sentimento de desamparo dos professores diante da ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (p. 57).

No entanto, durante a pesquisa, ao analisarmos as normas e diretrizes oficiais da Instituição, foi possível verificar a existência pregressa de um Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE) na universidade investigada, instituído em 2012. Esse Núcleo era destinado ao acompanhamento e à promoção do desenvolvimento pedagógico dos professores. Entretanto, encontrava-se, até a conclusão deste estudo, inativo, de modo que não foram localizados espaços específicos que constituíssem uma política de apoio em questões didáticas aos professores.

Apesar disso, cabe destacar o relato de um dos entrevistados, responsável por parte das formações ocorridas no âmbito das engenharias, as quais foram citadas anteriormente. De acordo com ele, apesar das fragilidades da instituição, a Universidade sempre apoiou as iniciativas que ele e seus colegas propuseram, sem gerar obstáculos para a realização (Entrevistado 4, 2024). O mesmo pôde ser observado em relação à postura institucional durante o ERE, em que foram acolhidas propostas elaboradas pelos docentes que desejavam ministrar cursos aos colegas.

À vista do conjunto desses dados, coube considerar que, no contexto investigado, há aspectos favoráveis ao desenvolvimento pedagógico, como a receptividade ao acolhimento de propostas formativas que partam dos professores. Por outro lado, a falta de uma política institucional clara e de espaços próprios ao debate pedagógico dificulta que os sujeitos se sintam amparados.

Trata-se, portanto, de um contexto complexo para o qual não há soluções prontas. Poderia ser produtivo, apesar disso, lançar um olhar sobre experiências bem-sucedidas em ambientes similares, a fim de colher inspirações e adaptá-las ao contexto investigado. Exemplos disso são dados por estudos como o de Xavier *et al.* (2023), que relata o trabalho de um Departamento de Apoio Pedagógico, ativo em uma universidade federal brasileira, e que, apesar de alguns impasses enfrentados, configura-se como importante espaço para os docentes e contribui de modo ativo para a Formação Continuada.

Também cabe citar a pertinência das Faculty Learning Communities (Cox, 2004), evidenciada em relatos de sujeitos da pesquisa que integram um grupo desse tipo na universidade. As percepções positivas de vários dos membros identificados nesta pesquisa pode ser indício de que seria positivo, ao cenário da instituição, fomentar a criação de mais grupos que sigam as propostas da FLC ou práticas similares.

Por fim, também vale reiterar as propostas de Gatti (2003) e Cunha (2019) que levam a considerar, em sintonia com relatos colhidos por esta pesquisa, que o fomento institucional em torno de pesquisas pedagógicas pode favorecer, inclusive, o aperfeiçoamento docente dos próprios pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta investigação, foi possível concluir que a maioria dos participantes já realizou algum tipo de ação formativa voltada a questões didático-pedagógicas ao longo da carreira. Além disso, a maior parte desses indivíduos reconhece a relevância do preparo pedagógico para as atividades de ensino. Entretanto, ficou evidenciado que a oferta de formações desse tipo na universidade pesquisada ainda se mostra baixa, apesar de ter ocorrido movimento diverso durante o período pandêmico.

Outro fator percebido diz respeito ao complexo processo formativo, que perpassa o interesse dos indivíduos, bem como o incentivo institucional. Sendo assim, evidenciou-se, tal como identificou Xavier *et al.* (2023) em uma universidade pública brasileira e em outra uruguaia, a necessidade do fomento a oportunidades de aprendizado que sejam integradas ao cotidiano dos docentes, que possam ser consideradas no processo de progressão profissional, além da importância de respeitar as trajetórias pessoais dos sujeitos.

Quanto à ação formadora, apenas uma pequena parcela dos participantes já atuou, enquanto responsável ou mesmo colaborando, em formações de cunho didático-pedagógico. A esse respeito, vale ressaltar que a maioria o fez durante o período pandêmico. Esse fenômeno se explica, em grande parte, pelo fato de que, na época, o corpo docente viu-se despreparado para lidar com os desafios postos pelo ERE.

Já no que se refere à postura institucional, não foi possível identificar uma política clara que visasse o desenvolvimento docente didático-pedagógico, uma vez que o Núcleo responsável por isso se encontra inativo há mais de uma década. Por consequência desse contexto, parte dos sujeitos considera-se insatisfeita e desamparada pela universidade em relação à atuação educacional.

Isso posto, é necessário considerar as limitações da pesquisa – sobretudo no que diz respeito à amostra obtida. Apesar dos esforços de divulgação para preenchimento do formulário, apenas 85 professores da instituição participaram do estudo, o que equivale a cerca de 9,6% do corpo docente total, sem representatividade de todos os departamentos de ensino abarcados pela instituição. Logo, é possível afirmar que uma maior quantidade de respondentes poderia favorecer uma compreensão mais ampla acerca do contexto investigado.

Contudo, apesar dessas dificuldades, cabe pontuar que a presente pesquisa fornece elementos que podem servir para comparação entre práticas e condições institucionais similares, ao levantar a discussão sobre o papel da formação continuada na melhoria da educação superior brasileira.

Espera-se que novos estudos ampliem esse debate, aprofundando o entendimento sobre as condições e desafios enfrentados por docentes no contexto acadêmico brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio financeiro, na forma de bolsa de Iniciação Científica, que viabilizou a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 4 de ago. de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 7 ago. 2025.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 7 ago. 2025.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Thematic Analysis. In: COOPER, H. et al. (org.). *APA handbook of research methods in psychology. Vol. 2, Research designs: quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. Washington: American Psychological Association, 2012, p. 57-71.
- CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 73-93, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JbyKTD99g9Pwcky5n5cyXDg>. Acesso em: 7 ago. 2025.
- COX, Milton D. Introduction to faculty learning communities. In: COX, Milton D.; RECHLIN, Laurie (org.). *Bulding Faculty Learning Communities. New Directions for Teaching and Learning*. Jossey-Bass, 2004. v. 2004, p. 5-23. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.129>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.129>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- CUNHA, Maria Isabel Da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67029>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsd8XwPpR/>. Acesso em: 7 ago. 2025.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação do Professor pesquisador para o ensino superior: desafios. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 16, p. 73-82, 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31379>. Acesso em: 16 set. 2024.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

MAHFOUD, Miguel. A estruturação da experiência segundo Luigi Giussani. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 3, p. 395-401, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/xVZR8qSyy8vmHzdwjjSgrSq/>. Acesso em 09 mai. 2025.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145897>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TyvzMrmKzC3M7GSsykM8NcC/?lang=en>. Acesso em: 16 set. 2024.

MSELEKU, Zethembe. A literature review of e-learning and e-teaching in the era of covid-19 pandemic. *International Journal of Innovative Science & Technology, [S.l.]*, v. 5, n. 10, p. 588-597, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344927168_A_Literature_Review_of_E-Learning_and_E-Teaching_in_the_Era_of_Covid-19_Pandemic. Acesso em: 26 nov. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lúcio. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 47-62.

NÓVOA, António; AMANTE, Lúcia. Em busca da liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. *Revista de Docência Universitária, [S.l.]*, v. 13, n. 1, p. 21-34, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274195721_Em_busca_da_Liberdade_A_pedagogia_universitaria_do_nosso_tempo_In_Search_of_Freedom_The_university_pedagogy_of_our_time. Acesso em: 17 nov. 2024.

NÓVOA, António; ROMANO, Pauliane; SILVA, Patrícia Nascimento; NONATO, Brésia França. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor António Nóvoa. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 13, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.48009>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/48009>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S.l.]*, v. 6, n. 11, p. 23-34, 2014. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102>. Acesso em: 1 jul. 2024.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma

universidade comunitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4177>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 335 p.

RONDINI, Carina Alexandra; PAULILLO, Thaís Souza; MARTINHÃO, Viviane Suzano; MARINHEIRO, Bianca Molica; MARTINS, Raul Aragão. Leitura crítica dos procedimentos estatísticos aplicados no campo da psicologia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, v. 34, n. 3, p. 605-613, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12804/apl34.3.2016.12>. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/3165>. Acesso em: 7 ago. 2025.

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, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i4.32371>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/32371>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SELBACH, Paula Trindade da Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 264, p. 526-550, mai./ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5084>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DqkYqgmPHNGDKpXZJNGGfJL/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SILVA, Dener Luiz da. Pandemia de covid-19: vivências e memórias de um professor de História da Psicologia. In: BATISTA, Rodolfo Luís Leite; LHULLIER, Cristina(org.). *Experiências de Ensino de História da Psicologia em Contexto Brasileiro*. Editora do Portal História da Psicologia, p. 368-400, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14868194>. Disponível em: <https://zenodo.org/records/14868195>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUZA, Katia Reis; MENDONÇA, André Luis Oliveira; RODRIGUES, Andrea Maria Santos; FELIX, Eliana Guimarães; TEIXEIRA, Liliane Reis; SANTOS, Maria Blandina Marques; MOURA, Marisa. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 3667-3676, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/xjgJxyZmM4S9tnjjCF6sBSP/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. *Arquivos brasileiros de psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380>. Acesso em: 9 mai. 2024.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e*

Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 10 jul. 2025.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; CARRASCO, Ligia Bueno; AZEVEDO, Maria Antonia; MALDONADO, Elaine Cristina; ANTONELLO, Jaqueline. Formação pedagógica docente: experiência de Brasil e Uruguai. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 118-126, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29156/inter.10.2.12>.

Dener Luiz da Silva

Professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), atua em Psicologia Escolar e Educacional, com ênfase em Teorias Psicogenéticas (Piaget, Vigotski, Wallon), História da Psicologia e Humanismo (Carl Rogers). Psicólogo, doutor em Educação (UFMG), com pós-doutorado na Universidade de Trento (2022-2023). Pesquisa Feedback no Ensino Superior e a Formação do Professor Universitário.

densilva@ufsjeu.br

Gabriela Caroline da Silva Vieira

Graduanda em Letras - Português pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atuou como bolsista de Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

csv.gabriela@gmail.com

Como citar este documento – ABNT

SILVA, Dener Luiz da; VIEIRA, Gabriela Caroline da Silva. Oportunidades de desenvolvimento docente: percepções e desafios em uma universidade federal. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 15, e056275, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2025.56275>.