



PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A UNIVERSIDADE COMO LÓCUS DE CONSTRUÇÃO/AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

*UNIVERSITY PEDAGOGY: THE UNIVERSITY AS A
LOCUS FOR CONSTRUCTING/AFFIRMING
THE IDENTITY OF UNIVERSITY PROFESSORS*

**Paloma Oliveira Bezerra¹
Lúcia Gracia Ferreira²**

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do campo da Pedagogia Universitária e suas concepções. Tem como objetivo analisar a construção do campo da Pedagogia Universitária e o lugar da universidade na construção/afirmação da identidade docente dos professores universitários. Questionamos qual o papel da universidade, no campo da Pedagogia Universitária, na construção/afirmação da identidade docente dos professores universitários. Assim, resulta de pesquisa maior, que envolveu os temas da docência na educação superior e a identidade docente, examinados com apoio em autores contemporâneos. A opção metodológica adotada é definida como qualitativa e exploratória, dado o seu caráter interpretativo, tomando o procedimento da pesquisa bibliográfica. Evidenciamos que a Pedagogia Universitária precisa avançar na sua consolidação como campo epistemológico, pois assim poderá contribuir de modo mais permanente para o crescimento da universidade. Esta, por sua vez, embora observados avanços, precisa se fortalecer como lugar de formação, construção e afirmação da identidade profissional dos professores universitários.

Palavras-Chave: Pedagogia Universitária. Docência Universitária. Identidade Docente

1. Docente na Universidade Estadual de Santa Cruz - DCIE. Doutoranda em Educação Pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2595-0208>. E-mail: pobezerza@uesc.br.

2. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da UESB e UFBA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq/UESB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>. E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br.

Abstract

This article presents an analysis of the field of University Pedagogy and its concepts. Its objective is to analyze the construction of the field of University Pedagogy and the place of the university in the construction/affirmation of the teaching identity of university professors. We question what role the university plays, in the field of University Pedagogy, in the construction/affirmation of the teaching identity of university professors. Thus, it is the result of a larger research, which involved the themes of teaching in higher education and teaching identity, examined with the support of contemporary authors. The methodological option adopted is defined as qualitative and exploratory, given its interpretative character, taking the procedure of bibliographic research. We highlight that University Pedagogy needs to advance in its consolidation as an epistemological field, as it will thus be able to contribute more permanently to the growth of the university. This, in turn, although progress has been observed, needs to be strengthened as a place for the training, construction and affirmation of the professional identity of university professors.

Keywords: University Pedagogy. University Teaching. Teacher Identity

Introdução

A Pedagogia Universitária, campo de conhecimento em desenvolvimento, emerge como um importante espaço para a reflexão sobre a prática da docência no ensino superior. Ao reconhecer a universidade não apenas como um centro de produção de conhecimento, mas também como um *lôcus* de formação e construção da identidade do professor universitário. Neste artigo buscaremos explorar a relevância desse campo para a qualificação do ensino superior.

Consideramos que a universidade precisa institucionalizar seu papel na formação e desenvolvimento profissional do professor universitário, não apenas no que se refere ao domínio do conteúdo específico de sua área, mas também no desenvolvimento de competências pedagógicas, no acolhimento, orientação e na construção/fortalecimento da identidade profissional docente. Sob esta perspectiva, tal qual Melo e Campos (2019), advoga-se a necessidade de implementação e consolidação de uma Pedagogia Universitária como política institucional, fundamentada em ações contínuas, planejadas e executadas em consonância com as demandas formativas dos docentes.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta resultados de um estudo que compõe a pesquisa “Pedagogia Universitária: concepções, políticas, perspectivas profissionais e processos formativos¹”. O recorte apresentado, buscou analisar a construção do campo da Pedagogia Universitária e o lugar da universidade na construção/afirmação da identidade docente dos professores universitários. Questionamos qual o papel da universidade, no campo da Pedagogia Universitária, na construção/afirmação da identidade docente dos professores universitários?

Quanto a abordagem metodológica do estudo, trata-se de recorte de resultados da pesquisa bibliográfica, fruto da primeira etapa da pesquisa referida anteriormente. De cunho qualitativo e exploratória, a pesquisa bibliográfica, enquanto metodologia de investigação científica, configura-se como um processo sistemático e rigoroso de coleta, análise e interpretação de materiais publicados, tais como livros, artigos científicos, teses e dissertações, com o objetivo de construir um panorama teórico sobre determinado tema (Gil, 2008).

Nesse âmbito, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador identificar as principais correntes de pensamento, os autores de referência e as lacunas existentes na literatura, possibilitando a construção de um referencial teórico sólido e a formulação de novas questões de pesquisa. Ainda, a pesquisa bibliográfica também ajuda a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas.

Para desenvolver a análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo, visto que por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (Bardin, 2011).

Desse modo, nas páginas que seguem, delineamos nossas ponderações sobre a Pedagogia Universitária e a universidade como lócus construção/afirmação da identidade do professor universitário.

Pedagogia Universitária: campo de conhecimento emergente e em consolidação

A Pedagogia Universitária configura-se como um campo de conhecimento emergente e em consolidação, cujo desenvolvimento tem sido impulsionado, nos últimos anos, pela expansão do Ensino Superior e pela intensificação de demandas multifacetadas. Tais demandas, decorrentes da ampliação da oferta e da diversificação do corpo discente, reconfiguram o contexto do ensino e da aprendizagem no âmbito universitário (Cantano et al., 2024).

A pesquisa no campo epistemológico da Pedagogia Universitária, conforme evidenciado por Cunha (2006; 2010; 2022), Leite (2006), Masetto e Gaeta (2019), Pimenta e Almeida (2011), Melo (2009; 2018), Melo e Campos (2019), Soares (2009), entre outros, revela a natureza emergente e a busca por reconhecimento deste campo. Tal busca justifica-se pelo histórico silenciamento legal e pela ausência de uma cultura consolidada de formação para o professor universitário.

O contexto epistemológico se refere ao conjunto de pressupostos, teorias e métodos que fundamentam a produção e validação do conhecimento em um determinado campo de estudo. Em outras palavras, é a forma como se pensa e se constrói o conhecimento em uma área específica. Para conhecer o contexto epistemológico de um campo, é imprescindível, entre outros, responder aos questionamentos no campo: o que é considerado conhecimento válido, quais tipos de evidências e argumentos são aceitos? Como o conhecimento é produzido, quais métodos de pesquisa são utilizados? E quais os pressupostos básicos, as crenças e valores que influenciam a pesquisa? Nesse sentido, o contexto epistemológico é como o referencial de um campo de estudo, definindo sua identidade e suas formas de produzir conhecimento.

A Pedagogia Universitária, em seu contexto epistemológico, caracteriza-se por uma intrínseca complexidade e dinamismo, apresentando-se através da **interdisciplinaridade**, do **foco no ensino superior**, de uma **natureza crítica e reflexiva**, de sua **construção histórica**, do **diálogo com a prática** e da **polissemia** (Cunha, 2006). Tais características, ao se entrelaçarem,

configuram um campo de conhecimento multifacetado, que busca compreender e transformar a prática docente no ensino superior, articulando saberes de diversas áreas e promovendo a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da educação universitária.

Como campo de conhecimento, a Pedagogia Universitária, se distingue por sua abordagem interdisciplinar, que integra saberes da Pedagogia, da Didática, da Psicologia da Educação e de outras áreas afins. Cujo objetivo é investigar e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem no contexto universitário, considerando as especificidades desse nível de ensino. De tal modo, Almeida (2011) postula que a Pedagogia Universitária abrange um conjunto de concepções de natureza diversa (pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica), as quais permeiam e articulam a prática educativa, consolidando as conexões entre a universidade e a sociedade.

Destacamos ainda, que a Pedagogia Universitária emerge da investigação e aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem no contexto do ensino superior, transcendendo a mera transmissão de conhecimentos disciplinares. De acordo com Pimenta e Almeida (2011, p. 23), “a Pedagogia Universitária busca compreender e intervir nas relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento no âmbito do ensino superior, considerando as especificidades desse nível de ensino e as demandas da sociedade contemporânea”. Nessa perspectiva, o campo objetiva qualificar a prática docente, promovendo a formação de professores universitários críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Segundo Masetto e Gaeta (2019), a discussão sobre Pedagogia Universitária no Brasil apresentou escassa relevância até a década de 1960. A partir de então, a temática tem sido abordada sob diversas vertentes, as quais refletem as preocupações e aspirações, historicamente condicionadas, concernentes ao processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

Nesse contexto, os estudos e debates se concentraram em diferentes dimensões da docência universitária, instaurando reflexões sobre a aprendizagem no Ensino Superior, o protagonismo docente, a mediação pedagógica e a relação professor-aluno. Em uma perspectiva mais recente, as discussões sobre Pedagogia Universitária têm como foco central as metodologias ativas, a inovação educacional, o fomento ao protagonismo discente e a mediação docente (Cantano; Scorzoni; Rivas; et al. 2024).

Considerando a complexidade e a natureza em construção do campo epistemológico da Pedagogia Universitária, a contribuição de Cunha (2006) se destaca. Segundo a autora, a Pedagogia Universitária configura-se como “[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior [...], e, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas [...] orientado para a formação de uma profissão” (Cunha, 2006, p. 349).

Ao definir a Pedagogia Universitária dessa maneira, Cunha (2006, p. 349) evidencia o potencial do campo em promover a reflexão sobre a prática docente, a construção de saberes pedagógicos específicos para o ensino superior e o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida e engajada com a transformação da educação universitária.

Compreendemos que a universidade precisa pensar seu papel diante dos desafios e cenários do hoje, tais como: a necessidade de superar a dicotomia entre ensino e pesquisa; a promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a valorização da formação pedagógica dos docentes; rever/ inovar os currículos ainda baseados na lógica da ciência moderna; a inovação das práticas, não apenas nos métodos e tecnologias, mas também na perspectiva do conhecimento; a gestão da universidade; a inclusão e a promoção de práticas que atendam às demandas da sociedade contemporânea. Ainda, destacamos que a universidade sempre foi proativa na discussão da pedagogia dos outros, mas pouco olha pra si.

Para Melo (2018), as discussões sobre a construção de uma Pedagogia Universitária se vinculam aos processos formativos e as especificidades de ser professor do ensino superior. Dessa maneira, ela toma a instituição superior, ou seja, a universidade como espaço político, promotora de práticas diversas e com uma pluralidade de concepções e pensamentos. A autora remete a Pedagogia Universitária como um campo em construção e que a ressignificação da docência é necessária para sua compreensão. Toma a universidade como lugar de construção de conhecimento, campo profícuo de ideias; como instituição social que colabora para a formação humana.

O artigo “Pedagogia Universitária no Brasil: o que revela a produção bibliográfica?” de Cantano et al. (2024), tem sua discussão com foco na formação docente e no assessoramento pedagógico entre 2007 e 2022, e aponta que o tema mais relevante na produção bibliográfica sobre Pedagogia Universitária no Brasil, até aquele momento, era a formação pedagógica do professor universitário, refletindo a preocupação com a qualificação do ensino superior e a necessidade de valorizar a dimensão pedagógica da prática docente.

Essa relevância se manifestava em diversas vertentes, conforme os autores, como: a necessidade de superar a dicotomia entre pesquisa e ensino - a produção bibliográfica destacava a importância de integrar as atividades de pesquisa e ensino na prática docente, buscando superar a visão de que o professor universitário é apenas um pesquisador; a importância da formação pedagógica para a qualificação do ensino superior - os estudos analisados ressaltavam a necessidade de investir na formação pedagógica dos professores universitários, visando aprimorar suas práticas de ensino e promover a aprendizagem dos alunos; a diversidade de abordagens e modelos de formação pedagógica - a produção bibliográfica apresentava diferentes abordagens e modelos de formação pedagógica para professores universitários, como cursos de pós-graduação, programas de formação continuada e projetos de desenvolvimento profissional. Ainda de acordo com o estudo, o contexto e a concepção de universidade dimensionam o campo da Pedagogia Universitária.

Todo esse contexto exige de nós, de maneira urgente, pensar na universidade de forma mais ampla e pensar no docente que atua na universidade. Daí a emergência e potencial da Pedagogia Universitária ao discutir as pontes entre ensinar, pesquisar e aprender. A pedagogia universitária colabora com os estudos a respeito da docência, da formação, dos estu-

dantes, dos processos de ensino-aprendizagem em contexto, das políticas educacionais etc., além de fomentar a extensão dos conhecimentos e recursos produzidos na universidade para além de seus muros. A universidade, apesar de ser instituída no tripé ensino-pesquisa-extensão, na prática, é perceptível que as três funções ainda andam em paralelo e não de forma indissociável.

De tal modo, compreendemos que não há como pensar no professor universitário, sem pensar em seu lugar de atuação e formação. É imprescindível discutir o processo de construção da identidade profissional do professor universitário, considerando as influências do contexto institucional onde atua, explorando como a cultura institucional da universidade pode influenciar a prática docente e a construção da identidade profissional dos professores.

Identidade Docente

Nas palavras de Dubar (1997, p. 104), a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”. Nesse pensar, como falar do incerto, do indeterminado? Discorrer sobre a questão identitária não é tarefa fácil. De tal modo, acredito ser necessário antes de iniciar essa conversa, apontar que a identidade se assemelha a obra do artista plástico que, embora esteja imortalizada no papel, é sempre passível de novas e distintas interpretações.

Desse modo, a obra, assim como a identidade nunca é dada, é sempre (re) construída. A tela do artista plástico Alex Rocha revela essa indefinição.

Figura 01: Semeador de História²



Fonte: <http://alexrocha-artista.blogspot.com.br/>

Ao contemplar a obra, antes mesmo de decifrar o título, apreendemos a imagem de um semeador de histórias. O livro aberto e a perna erguida, em gesto de iminente partida, evocam a figura daquele que distribui, oferta e dissemina. As histórias, por sua vez, permeiam tanto a figura do semeador quanto o ambiente circundante, materializadas nos livros que jazem ao solo. Ao apreciar a criação compreendemos o professor universitário tal qual um semeador de histórias por excelência. Não apenas por compartilhar inúmeras narrativas em seu exercício profissional, independentemente da área de atuação, mas, sobretudo, por ser ele próprio constituído por elas, à semelhança do semeador.

O semeador de história é um misto de pássaro, soldado de chumbo, livro. Traz em si a dureza do ferro e da madeira e a leveza do papel. Guarda um segredo, mas que pode ser encontrado, visto que a chave está ao alcance do outro. Esse outro, personificado nos livros ao chão, revelam tanto as histórias semeadas, quanto a presença de outras histórias, ou seja, que não são suas, em sua própria constituição; por fim, em sua perna levantada, um traço, uma linha, será uma corrente que o cativa? Ou apenas um rastro, revelando que o semeador deixa outras marcas, além das histórias, por onde ele passa?

Assim como o semeador, sendo constituída nas relações com o próprio eu, com o outro e com o mundo, carregamos em nós uma diversidade de elementos, de histórias. E, do mesmo modo que não podemos definir/afirmar quem ou que o artista quis retratar, visto que as interpretações são realizadas conforme o olhar, as referências de quem observa, somos também essa indefinição. Mudamos segundo o olhar do outro e conforme modificam também nossas referências. Como dizia o baiano Raul Seixas em sua canção, é preferível ser uma metamorfose ambulante. Ou seja, não é apenas sobre estar em constante transformação, mas também sobre peregrinar, caminhar.

Ao passo que mudamos de lugar e/ou de emoções, deixamos de ter as mesmas opiniões, podemos assim, desdizer ou dizer o oposto do que dissemos antes. Inúmeras são as provocações, as emoções, as percepções mobilizadas ao apreciar o Semeador de História, mas até aqui, percebemos que todas remetem a questão da identidade, sobre o que somos e/ou sobre o que nós nem sabemos quem somos. Além disso, assim como permeiam dúvidas sobre a tela, nos deparamos com diversos questionamentos quando nos encontramos a pensar sobre nós. Daí, a escolha do semeador para iniciar essa discussão.

A identidade atravessa dimensões - pessoal e social -, sendo que a primeira “é construída a partir da autopercepção, já a identidade social, a partir da percepção dos outros sobre si, e ambas não podem ser dissociadas” (Ferreira, 2010, p. 150), assim, estão em constante mudanças, sendo que o contexto, as relações estabelecidas, os papéis desempenhados são fundamentais para que elas aconteçam. Nessa perspectiva, referenciando a Oliveira (2006), Ferreira (2010, p. 150) aponta que:

A identidade é como uma representação da relação de sua própria existência (da identidade) e da relação com o mundo, construída ao longo da vida e que se reveste de várias facetas identitárias estabelecidas de fora para dentro. Ela é de caráter contrastivo, dialético, dialógico, relacional, inacabado, heterogêneo, simbólico e discursivo, construída nas diferenças, com subjetividades, a partir da aceitação, da negação e da negociação, no processo das relações sociais de interação, sendo constantemente modificada, tornando-se fluida, móvel, híbrida, contraditória, instável e ligada às estruturas sociais.

O caráter plural da identidade se revela na descrição de suas características, naquilo que a define. Mas em meio a identidade pessoal e social está entremeada a estas a identidade profissional que, para Nóvoa (1992, p. 16) “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”, ou seja, elas são indissociáveis. É na interação, na socialização, na relação com os pares, os discentes e a instituição que o docente constrói sua identidade profissional. Consideramos, dessa maneira, que “a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais” (Teixeira, 2009, p. 34). Por isso, a identidade docente não é passiva.

Na construção de nossa identidade, “somos muitos em um só, e essa multiplicidade é que constrói a nossa unidade” (Ferreira, 2014, p. 138). Nesse pensar, encontramos nas palavras de Silva (2009) o indicativo de que,

A identidade é aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (Silva T., 2009, p.74).

O autor expressa que sou isso, por isso não sou aquilo, que identidade e diferença são dependentes, é dessa maneira que a identidade vai sendo construída, nas diferenças.

Discorrer sobre a temática da identidade profissional não é tarefa fácil, como afirma Zabalza (2004), não se tem identidade, constrói-se. Nessa perspectiva, são inúmeras as discussões quando se trata da construção da identidade docente e quando o assunto é a identidade profissional do docente que atua no ensino superior, os problemas são também complexos.

Compreende-se que não é espontâneo tornar-se professor, se sentir professor, tendo em vista a desvalorização que a profissão docente carrega aliada à imagem enfraquecida. Confor-

me a declaração de Paulo Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa Terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática”. A identidade docente é construída de forma dinâmica e plural, sem data, sem início e sem fim, não se torna professor do dia para a noite, mas num longo e complexo processo que envolve diversos contextos.

[...] A partir das vivências, do curso de formação inicial e das diversas experiências, os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) vão se consolidando num processo dinâmico, o que caracteriza a profissão docente. Isso quer dizer que a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais (Melo, 2012, p. 42).

A construção da identidade profissional docente é delineada envolvendo a cultura do grupo a que pertence e ocorre a partir de três dimensões: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Assim, “na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (Isaia, 2006, p. 65), pois o primeiro refere-se à vida (ciclo vital) do professor; o segundo, a aspectos da profissionalização docente e aos vários caminhos construídos pela profissão; e o terceiro, aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que atua ou atuou.

E essa construção é marcada por constantes redefinições, ocorrendo durante um processo contínuo de mudança que acontece perante um cenário de aprendizado incerto que, por sua vez, é desenvolvido no decorrer de muitos anos. Hall (2000, p. 13) revela que não há apenas uma identidade para cada sujeito, pois dentro de cada um “há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Ainda conforme Ferreira (2010, p. 150):

No processo de construção da identidade, ou seja, de construção do eu, a presença do outro passa a ser imprescindível. A identidade é como uma representação da relação de sua própria existência (da identidade) e da relação com o mundo, construída ao longo da vida e que se reveste de várias facetas identitárias estabelecidas de fora para dentro.

É nesse contexto que situamos a noção de experiência tal como Larrosa (2002; 2011) nos apresenta. A construção da identidade docente se dá a partir de experiências, “isso que me passa” (Larrosa, 2011).

Em texto sobre experiência e alteridade em educação, com o intuito de refletir a experiência e apontar para algumas das possibilidades de um pensamento da educação a partir da experiência, Larrosa (2011) revela alguns elementos que nos mobilizam a pensar a identidade docente. Eis que o autor assim versa sobre a experiência:

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. [...] “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (Larrosa, 2011, p. 5).

A experiência, portanto, pressupõe uma relação com um elemento exterior ao sujeito, que não está nele, a aparição de alguém, “ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim” (Larrosa, 2011, p. 5). Nesse sentido, a identidade docente é construída a partir das relações vivenciadas pelo sujeito professor ao longo de sua trajetória. Na interação com o outro, com o “não eu”, o sujeito se constitui e se reconhece como professor.

Compreende-se, então, que a identidade docente também é construída a partir das relações vivenciadas pelo sujeito professor ao longo de sua trajetória de vida. Na relação com o outro, com o que “não sou eu”, o sujeito se forma e se descobre professor.

A Universidade como lugar de construção e afirmação da identidade

Na medida em que compreendemos que todas as transformações que ocorrem na sociedade são refletidas diretamente na universidade, essa discussão se justifica, pois, a nosso ver, é imperioso discutir a Universidade em seu contexto.

Larrosa (2002), versando sobre a palavra experiência, entendida como aquilo que nos passa ou que nos acontece (e ao nos passar, nos forma e nos transforma), aponta alguns aspectos que mobiliza o sujeito moderno à pobreza de experiências. Corroborando com o autor, identificamos esses mesmos elementos como característicos da contemporaneidade que, em consequência, marcam o ensino universitário. Conforme o autor, há um excesso de informação, de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Há uma ênfase contemporânea na informação, levando-nos a nos constituir como sujeito informante e informado e que também opina.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja (Larrosa, 2002, p. 23).

Ainda, conforme Larrosa (2002), passamos uma vida inteira nos sentindo informados e opinando sobre tudo. E é esse excesso de informação e opinião ao qual estamos submetidos que anula as possibilidades de que algo nos aconteça, a possibilidade da experiência. O ensino, em todos os níveis, tem contribuído para essa pobreza de experiência. Além disso, passamos cada vez mais tempo na escola, abrangendo também a universidade e os cursos de formação

de professores, mas cada vez temos menos tempo. O tempo ou a falta de tempo, é outra característica da contemporaneidade.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. [...] Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (Larrosa, 2002, p. 23).

De tal forma, compreendemos ainda, como revela Adorno (1995), que a educação não deve ser entendida como modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não é “a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 1995, p. 141). A educação como vem sendo pensada, nos moldes racionalistas, coopera para nos tornar sujeitos ultra-informados, superestimulados e “transbordantes de opiniões” (Larrosa, 2002, p. 24). Por fim, identificamos o excesso de trabalho como elemento da contemporaneidade que marca o espaço universitário.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (Larrosa, 2002, p. 24).

A vida acadêmica requer o envolvimento em diversas atividades. São pesquisas, projetos de extensão, comissões, trabalhos burocráticos, reuniões, editais de financiamento, eventos, entre outros. Chauí (2003) alerta para o fato da universidade estar perdendo sua característica de instituição na direção de transformar-se em uma organização, onde há o primado do produtivismo como qualquer outra organização mercantil. O chamado produtivismo acadêmico, essa obrigação de produzir artigos sempre e cada vez mais, como se a universidade fosse uma linha de montagem de textos, onde professores e alunos atuam como operário fabril, tem provocado sérias alterações no contexto acadêmico e, conseqüentemente, na docência universitária.

Entretanto, para Nóvoa (2000), nós ainda discorremos sobre a Universidade hoje como falávamos há um século, concebendo que é mais ou menos a mesma coisa:

Ora, a velocidade das mudanças no espaço universitário é enorme. Uma dessas mudanças, absolutamente essencial, é o fato de na sociedade atual os conhecimentos existirem em abundância; quer dizer, se

antes a Universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje grande parte desse conhecimento já não está na Universidade. Está na Internet, nos meios de comunicação interativa, em muitos lugares, mas não está mais na Universidade, ou está apenas em parte na Universidade (Nóvoa, 2000, p. 132).

Talvez, essa seja a principal transformação pela qual a universidade deva passar, de detentora e transmissora do conhecimento, ela tem que se reorganizar, passando para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo. Entretanto, sem incidir ao excesso, ao exagero, que, como aponta Larrosa (2002), leva ao empobrecimento da experiência.

A função da universidade historicamente passa por transformações. Há no imaginário social cada vez mais a atribuição de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas (Teixeira, 2009, p. 30).

Demo (2011) afirma que a pesquisa não deve ser privilégio dos cientistas, mas instrumento de ensino, principalmente, na universidade. O professor universitário deve ser o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador (aquele que reflete sobre sua prática), não deve ser um ou outro, pois há espaço para as duas coisas na universidade. O autor refere-se a pesquisa como princípio científico e educativo que “é compreendida como capacidade de elaboração própria sendo condensada a uma multiplicidade de horizontes” (Demo, 2011, p. 18).

A instituição universitária deve, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o qual não passaríamos de “máquinas de produção” (Morin, 2003, p. 82). Nesse sentido, a universidade é uma instituição transecular e transnacional. Almeida (2012) também nos remete a pensar a função da universidade a partir das transformações demandadas a instituição pela sociedade, que vem promovendo uma reconfiguração na projeção social e nas estruturas internas. Entretanto, conforme a autora,

Em meio a todas essas alterações, alguns traços marcantes têm-se mantido como características da universidade através dos tempos. Um desses traços é a inquietude em face de seu papel social, o que a faz discutir sobre si mesma e sobre suas perspectivas orientadoras na produção do conhecimento e na formação de profissionais (Almeida, 2012, p. 45).

É nessa perspectiva que a universidade se mostra com potencial para enfrentar o futuro. Na medida em que contempla a conservação do patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que permite o debate, estando aberta a reflexão e, desse modo, a sua própria transformação. No que se refere ao contexto brasileiro, numa breve análise histórica, observa-se que os primeiros cursos superiores foram implantados por volta do século XIX, com a transferência da Corte Portuguesa para a Colônia, em 1808, cujas finalidades se baseavam, principalmente, em pro-

porcionar o avanço e a melhoria da sociedade e de promover a ascensão do ser em formação (Luce; Morosini, 2005).

Conforme Masetto (2003), eram os países europeus, especialmente Portugal, o destino dos brasileiros que se interessassem em cursar universidades. Isso, devido à preocupação da Coroa, que, para manter o Brasil como colônia, procurava evitar as possibilidades de desenvolvimento e ideais de independência.

Rossato (2005, p. 19) apresenta em seu trabalho contribuições a respeito de dados históricos da universidade, as mudanças e o surgimento de novas universidades, destacando que:

Como reflexo das grandes mudanças ocorridas no final do século XX e início deste, a universidade brasileira também foi profundamente atingida pelo processo de transformações. Durante séculos, as universidades constituíram-se com um padrão assemelhado, com modelos identificados e, embora com variações regionais, havia uma grande homogeneidade.

É nessa época histórica que Rossato profere que a universidade surgiu, no contexto do regime do catolicismo e suas regras seguiam basicamente valores religiosos, típicos desse momento. No Brasil, entretanto, o processo de transformações é vagaroso. A universidade ainda se aproxima de um modelo tradicional em sua estrutura e missão.

Há grandes traços nas universidades que guardam elementos da universidade francesa, outros da universidade alemã e das universidades tradicionais – e mais recentemente das universidades dos Estados Unidos. As faculdades, escolas, institucionais isolados ou faculdades integradas não chegam a configurar um sistema e há uma variedade de constituição e estruturas (Rossato, 2005, p. 30).

Além dessa diversidade de modelos, observam-se algumas transições nas instituições brasileiras, com a inserção de elementos da conjuração internacional, nas universidades preocupadas em alterar suas estruturas e paradigmas, tais como: a internacionalização da educação, um dos fenômenos mais marcante dos novos tempos no ensino superior; as faculdades e novos cursos tecnológicos aprofundando a preparação da mão de obra direto para o mercado de trabalho; ensino a distância, transformando as oportunidades para estudos superiores; a expansão acelerada (Rossato, 2005).

Nesse percurso, vale destacar dois documentos na busca por mudanças na universidade, o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, que propunha autonomia para as universidades e clamava por reformas que consolidasse o papel da universidade. E em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, que protestava por uma melhoria no processo educacional brasileiro, traçando as diretrizes de uma nova política nacional de ensino. Nesse último, destacamos a preocupação com a formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores, que no âmbito da discussão aqui proposta ganha relevância. Assim, ao

longo do tempo foram surgindo leis e decretos que promovia às universidades verdadeiros ganhos no que diz respeito à prática de ensino e à formação dos professores (Maia, 2008).

Contudo, retomamos os significados/finalidades atribuídos à instituição universitária, destacando Morin (2003), ao revelar a universidade como aquela que conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores, regenerando essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la.

Para o autor, a universidade gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Dessa forma, a instituição tem um valor histórico, atuando como conservadora, regeneradora e geradora de conhecimento. Conservando e transformando o conhecimento simultaneamente. O termo universidade produz ainda a ideia da diversidade de conhecimentos em um só lugar; união dos conhecimentos; compartimentação do conhecimento; universalização do conhecimento. Nela está contida a pluralidade de pensamentos. Assim, a universidade está ligada não somente como forma de ensino, mas também como ferramenta para mudar as mentalidades.

As considerações ora suscitadas revelam a necessidade da discussão em torno da docência universitária. Há em diversas pesquisas que discute a docência no ensino superior uma problematização envolvendo a identidade do profissional-professor. Retomando a leitura de Masetto (2003), lembramos que praticamente exigiam-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão, isso até a década de 1970. A máxima era de que os conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece. Apesar da alteração nas exigências, como cursos de especialização, mestrado e doutorado, as requisições continuaram as mesmas, visto que se referem, principalmente, ao domínio do conteúdo de determinada área.

É frequente que docentes de diversas áreas do conhecimento reivindiquem a profissão de formação original quando questionados sobre sua atuação. Observa-se, assim, a presença de biólogos, médicos, químicos e engenheiros exercendo a docência. A não afirmação da docência como profissão decorre de múltiplos fatores. A persistente desvalorização da profissão docente e da própria educação no cenário nacional configura-se como um fator determinante, haja vista a dificuldade de construção de uma identidade profissional em uma carreira historicamente depreciada.

Melo e Campos (2019), em pesquisa sobre a Pedagogia Universitária, discutem a importância de desenvolver projetos institucionais de Pedagogia Universitária para o aprimoramento da formação e identidade profissional de professores no ensino superior. Conforme as autoras,

[...] tornar-se professor significa, necessariamente, formar-se profissionalmente e continuamente, no sentido de conhecer a especificidade epistemológica para o pleno exercício do magistério superior. Nesse

sentido, entendemos que as IES também são responsáveis pelo trabalho dos professores, principalmente daqueles que estão na fase inicial de suas carreiras e merecem atenção especial, pois as aproximações e os distanciamentos entre a identidade pessoal e a identidade profissional não podem ser realizados individualmente. Essa fase requer, portanto, a construção coletiva de ações formativas e, principalmente, acolhimento institucional nessa delicada fase de ingresso na carreira docente (p. 55-56).

Nesse sentido, as autoras defendem que a participação de docentes em ações formativas isoladas demonstra-se insuficiente para a promoção de mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Visto que, ações pulverizadas, fragmentadas e esporádicas revelam-se incapazes de instigar rupturas nas crenças e concepções conservadoras dos professores, as quais são historicamente construídas ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais na docência (Melo; Campos, 2019).

Contrariamente, postula-se que o processo formativo deve estender-se ao longo da vida profissional, configurando-se como um continuum que possibilita a permanente (re)construção de saberes e identidades, culminando no desenvolvimento profissional docente.

Outrossim, a pesquisa conduzida por Campos (2010; 2017) evidencia que, a despeito da previsão legal da formação docente para o ensino superior, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 1996, deve ocorrer, notadamente em programas de pós-graduação, onde a dimensão pedagógica da formação é frequentemente negligenciada. Tal omissão configura um hiato na formação e na profissionalização docente nesse nível de ensino, revelando fragilidades na constituição da identidade profissional dos professores universitários.

De tal modo, ratificamos que, conforme aponta Melo e Campos (2019), a transformação efetiva das concepções e práticas pedagógicas docentes pressupõe a reelaboração contínua da formação, integrada à profissionalização e à assunção da identidade docente. Somente por meio desse processo consistente, os professores poderão delinear estratégias de ação que promovam mudanças significativas em sua atuação.

Fica evidente, conforme Cunha (2009), que a emergência de saberes outrora negligenciados no contexto universitário impõe o fortalecimento do campo da Pedagogia Universitária, uma vez que os modelos tradicionais de atuação docente já não atendem às demandas das práticas acadêmicas contemporâneas. A compreensão dessa pluralidade de exigências implica a assunção da docência como uma atividade complexa, que demanda a integração de saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos.

[...] a formação profissional dos professores incluiria uma concepção ampliada de pedagogia universitária que envolve múltiplas dimensões e a perspectiva da processualidade. Certamente incluem: - as habilidades de aliar ensino com pesquisa [...] - a capacidade de escuta

atenta [...] – o culto a uma visão esperançosa de futuro [...] – a inclusão [...] o conhecimento da estrutura de sua matéria de ensino [...] a condição que estimula o diálogo epistemológico entre os distintos campos de conhecimento [...] a valorização reflexiva de expor-se [...] a articulação, na reflexão, dos macros e dos micros espaços desencadeadores das políticas e das práticas pedagógicas instituídas na universidade (Cunha, 2009, p. 367-369).

A habilidade de integrar ensino e pesquisa emerge como um pilar fundamental, superando a dicotomia tradicionalmente imposta entre essas duas atividades. A capacidade de escuta atenta, por sua vez, evidencia a importância da dimensão relacional e afetiva na docência, reconhecendo o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Quanto a visão esperançosa de futuro, a inclusão e o conhecimento da estrutura da matéria de ensino configuram-se como elementos essenciais para a construção de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral dos estudantes. O diálogo epistemológico entre os distintos campos de conhecimento, por sua vez, fomenta a interdisciplinaridade e a construção de saberes complexos e contextualizados.

A valorização reflexiva de expor-se, por sua vez, implica a capacidade do docente de analisar criticamente suas práticas pedagógicas, buscando aprimorá-las continuamente. A articulação entre os macro e micro espaços desencadeadores das políticas e práticas pedagógicas, por fim, evidencia a necessidade de compreender a complexidade do contexto universitário e de atuar de forma estratégica para promover a transformação da educação superior.

Desse modo, Cunha (2009) delineia um modelo de formação docente que reconhece a complexidade da prática universitária, integrando dimensões pedagógicas, epistemológicas, relacionais e políticas. Tal modelo exige a superação de visões tradicionais da docência.

Portanto, pensar a universidade na contemporaneidade é situá-la num contexto em movimento, num devir. E pensar a Universidade contemporânea requer considerar a importância do docente universitário no processo de transformação pelo qual a universidade deve continuar passando. Assim, é imperioso que a universidade se constitua como lugar de formação permanente, acolhimento, orientação e construção/fortalecimento de identidade profissional docente dos professores universitários.

Considerações finais

Abordamos aqui discussões sobre a Pedagogia Universitária e suas nuances, questões que nos afetaram/afetam diretamente, fazendo-nos compreender a universidade como lugar de constituição e afirmação da identidade docente. Consideramos que o espaço de formação do docente é o mesmo em que ele atuará, este profissional experimenta sua profissão tanto como estudante quanto como professor. Depreende-se, portanto, que as pesquisas sobre do-

cência são invariavelmente conduzidas por sujeitos que foram e são marcados pela experiência de ensinar.

Ao longo deste artigo, exploramos a Pedagogia Universitária como um campo de conhecimento emergente e fundamental para a qualificação do ensino superior. Evidenciamos a importância da universidade como um espaço de formação e construção da identidade docente, onde os professores universitários desenvolvem suas competências pedagógicas e constroem/afirmam a sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a formação pedagógica, ainda que prevista em lei, é frequentemente negligenciada, o que compromete a qualidade do ensino e a constituição da identidade docente. Desse modo, acreditamos que a participação do docente em ações formativas isoladas não é suficiente para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. É necessário implementar políticas institucionais que, entre outros, incentivem a formação continuada e a reflexão sobre a prática docente, buscando superar crenças e concepções conservadoras.

Ademais, a ausência de uma política pública de formação específica para o docente universitário, aliada à prevalência da formação de pesquisadores nos cursos de pós-graduação, tem contribuído para dificultar muitos professores a se identificarem com a profissão. Tal cenário fomenta a minimização da atividade docente, sob a crença de que o domínio de conteúdo específicos seja suficiente para a atuação. Contudo, à docência transcende o mero repasse de conteúdo disciplinar.

A consolidação da profissionalidade docente exige a transformação das práticas e concepções, mediante uma postura reflexiva do próprio docente sobre sua atuação, abrangendo o ensino, a pesquisa e a extensão. A inserção no contexto universitário implica a participação em discussões sobre ciência, ética, tecnologia e conhecimento. Torna-se imperativo, portanto, fomentar nos professores a propensão à reflexão sobre suas trajetórias profissionais, a percepção da articulação entre o âmbito profissional e pessoal, e a análise da evolução ao longo de suas carreiras.

Embora compreendendo os desafios da consolidação do campo da Pedagogia Universitária, considerando o contexto e as perspectivas, ainda, cientes da responsabilidade da universidade e sua emergência institucional de desenvolver políticas para o desenvolvimento profissional dos professores universitários, é que vislumbramos a Pedagogia Universitária enquanto campo epistemológico e a Universidade como lugar para formação/efetivação de uma nova cultura institucional para/com os professores universitários. As universidades devem implementar políticas que incentivem a formação pedagógica dos docentes, oferecendo programas de formação continuada, espaços de reflexão e apoio à pesquisa em Pedagogia Universitária.

Quanto ao papel da comunidade acadêmica, consideramos que professores, estudantes e gestores, devem se engajar na discussão sobre a Pedagogia Universitária, buscando construir um ambiente de ensino e aprendizagem mais crítico, reflexivo e inovador.

A Pedagogia Universitária, ao conceber a universidade como um espaço de desenvolvimento e construção da identidade docente, contribui significativamente para a qualificação do ensino superior e para a formação de profissionais críticos, reflexivos e engajados na transformação social.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução, Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, seção 1, dez. 1996.
- CAMPOS, V. T. B. **Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CAMPOS, V. T. B. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG**. 2017. Relatório Estágio Pós- Doutoral. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CANTANO, M. E. *et al.* **Pedagogia Universitária no Brasil: o que revela a produção bibliográfica?** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 85, n. 211, p. 306-321, set./dez., 2004.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez., 2003.
- CUNHA, M. I. A docência universitária e as culturas institucionais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 34, p. 346-361, 2006.
- CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.
- CUNHA, M. I. **Textos em foco: docência, prática pedagógica e educação superior**. Curitiba, CRV, 2022.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2008.

- FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.
- FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A. 2000.
- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LARROSA, J. "Notas sobre experiência e o saber de experiência". **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, p. 20-28 jan./fev./mar./abr., 2002.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez., 2011.
- LEITE, D. P. U. Pedagogia Universitária. In: MOROSSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**, 2, p. 57-57, FAPERGS/RIES, POA, 2006. p. 57-58.
- LUCE, M. B; MOROSINI, M. C. Evaluación y acreditación de la Educación Superior em Brasil. In: LAMARRA, N.F; MORA, J.G. (orgs.). **Educación superior: convergência entre América Latina y Europa**. Caseros: Univ. Nacional, 2005, p.137-57.
- MAIA, F. L. **Formação continuada e a prática pedagógica de professores universitários: continuidades e rupturas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.
- MASETO, M. T.; GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em aberto**, Brasília. v. 32, n. 106, p. 45-57, set./dez., 2019.
- MASETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. F.; NAVES, P. L. M. de (orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia EDFU, 2012. p. 29-56.
- MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019.
- MELO, F. G.; NAVES, P. L. M. de (org.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia, EDFU, 2012.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003
- NOVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface**, v.4, n.7, 2000, p. 129-138.
- NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. Editora Universidade de Passo Fundo. UPF, 2005.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-103.

TEIXEIRA, G.F.M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim. Técnico Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan./abr., 2009.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

'Notas de fim'

1 A pesquisa é desenvolvida pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP (Centro de Formação de Professores), sob registro CAAE 12944519.3.0000.0056, número do parecer: 3.445.113.

2 Óleo sobre tela 0,80 X 1,00 do artista-plástico Alex Rocha - 2015, para outras ver blog Alex Rocha – entre o caos e as cores.