

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Doutorado Latino-Americano em Educação

Juliana Santos da Conceição

Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)

Belo Horizonte
2020

Juliana Santos da Conceição

Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)

Versão final

Tese apresentada ao Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, do Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

Belo Horizonte
2020

C744a
T

Conceição, Juliana Santos da, 1982-

Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina [manuscrito] : um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA) / Juliana Santos da Conceição. - Belo Horizonte, 2020. 210 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.

Bibliografia: f. 185-193.

Apêndices: f. 194-210.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Teses. 2. Universidad de Buenos Aires -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação comparada -- Brasil -- Argentina -- Teses. 5. Professores universitários -- Formação -- Teses. 6. Professores universitários -- Formação -- Argentina -- Teses. 7. Professores universitários -- Reciclagem profissional -- Teses. 8. Professores universitários -- Treinamento -- Teses. 9. Ensino superior -- Teses. 10. Ensino superior -- Argentina -- Teses. 11. Universidades e faculdades -- Administração de pessoal -- Teses. 12. Argentina -- Educação -- Teses. 13. América Latina -- Educação -- Teses. 14. América Latina -- Ensino superior -- Teses. I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.125

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO


Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)

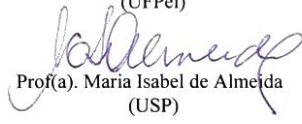
JULIANA SANTOS DA CONCEIÇÃO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 07 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira - Orientador
UFMG


Prof(a). Maria Isabel da Cunha
(UFPeI)


Prof(a). Maria Isabel de Almeida
(USP)


Prof(a). Celia Maria Fernandes Nunes
UFOP


Prof(a). MARIA JOSÉ BATISTA PINTO FLORES
UFMG


Prof(a). Elisa Lucarelli
Universidad Nacional Tres de Febrero

Belo Horizonte, 7 de fevereiro de 2020.

*Ao meu pai, José da Conceição (in memoriam)
e à minha mãe, Efigênia, que, mesmo com o
domínio de poucas letras, foram capazes de
reconhecer o valor da educação na vida das
suas filhas.*

AGRADECIMENTOS

Eis o momento dos agradecimentos de uma caminhada que não foi nada fácil, pois foram quatro anos de muitos desafios.

Gostaria de iniciar agradecendo às instituições públicas de ensino pelas quais passei e que contribuíram para minha formação desde os tempos de pré-escolar: Escola Estadual Marília de Dirceu, Instituto Federal Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Minas Gerais. Gratidão a todos os professores que foram capazes de compartilhar seus conhecimentos e de me fazer acreditar que eu era capaz de seguir em frente.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, em especial ao Doutorado Latino-Americano, que me permitiu desenvolver essa pesquisa e conhecer mais de perto os desafios da Educação na América Latina.

A todos os professores da Faculdade de Educação da UFMG que contribuíram com minha formação ao longo do doutorado: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Duarte, Prof^ª. Dr^ª. Dalila Andrade, Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Peixoto, Prof. Dr. Luiz Alberto Gonçalves, Prof. Dr. Francisco Coutinho, Prof^ª. Dr^ª. Livia Fraga, Prof^ª. Dr^ª. Suzana Gomes e, em especial, à Prof^ª. Dr^ª. Maria José Flores, que sempre esteve disponível, seja no auxílio na leitura do trabalho, para indicações de referências ou mesmo para uma escuta carinhosa.

Ao Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, orientador atento e sempre disponível para o diálogo. A conclusão desse trabalho é mérito nosso.

À toda equipe do GIZ/UFMG: Zulmira, Rafaela, Kênia, Marcos, Lourdinha e aos tutores, que se mostraram sempre disponíveis para me receber ao longo da coleta de dados. Agradecimento especial ao Prof. Dr. Eucídio Arruda, que autorizou a realizar a pesquisa no GIZ.

A todos os professores da UFMG que participaram do PerCurso Docente, que se dispuseram a participar das entrevistas e que responderam ao questionário.

Aos amigos do Doutorado Latino-Americano, egressos e calouros, em especial àqueles da turma de 2016: Gislene, Alexandre, Kildo, Miguel e Gabriel, pessoas que serão lembradas com muito carinho. Foram momentos de muito aprendizado durante estes anos.

Às queridas Gislene e Carol, amigas que deixaram o doutorado mais leve. Nossos cafezinhos e nossa amizade permanecerão para a vida.

À Prof^a. Dr^a. Elisa Lucarelli e à Prof^a. Ms. Cláudia Finkelstein, da Universidade de Buenos Aires, que me receberam tão bem durante o período de estadia na Argentina.

A todos os professores, assessores pedagógicos e servidores das Faculdades de Farmácia e Bioquímica, Odontologia e Direito da Universidade de Buenos Aires, que colaboraram durante a coleta de dados na Argentina.

À Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha, ao Prof. Dr. Cláudio Nogueira e à Prof^a. Dr^a. Maria José Flores pelas contribuições apresentadas durante o exame de qualificação.

Aos colegas da Pró-reitoria de Graduação/UFOP, em especial à equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico, do qual faço parte, que assumiram minhas atividades durante o período da licença para o doutoramento.

Ao Prof. Dr. Marcílio Freitas e ao Prof. Dr. Luciano Campos, da UFOP, amigos e profissionais que admiro muito e que, enquanto estiveram pró-reitores de graduação, compreenderam a importância da capacitação profissional de sua equipe e permitiram meu afastamento para o doutorado.

À querida professora e amiga Prof^a. Dr^a. Celia Maria Fernandes Nunes, pelos ensinamentos, pela amizade, pelo incentivo e pelas palavras de afeto durante a caminhada.

Às amigas de Ouro Preto, que torceram e vibraram com cada conquista em minha vida.

À toda minha família: mãe, irmãs, sobrinhos, primas e sogra, que sempre estiveram na torcida e vivenciaram o desafio que foi concluir o doutorado.

Ao querido Paulo, amigo, companheiro e marido, que caminhou ao meu lado, que vivenciou cada etapa dessa trajetória, que compartilhou as alegrias e as tristezas, que sempre me incentivou e não me deixou desistir. Muito obrigada por compreender os períodos de ausência, as crises de choro, as inseguranças... Mas, enfim: missão cumprida!

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora, que foram meu refúgio nos momentos difíceis vividos ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral analisar e comparar as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de educação superior no Brasil e na Argentina. Especificamente, pretendemos caracterizar as ações formativas nessas universidades; identificar e analisar as concepções de formação docente que orientam essas ações e as percepções dos participantes envolvidos (coordenadores dos programas, professores formadores e professores participantes). Como aporte teórico, trabalhamos o conceito de desenvolvimento profissional docente por meio dos estudos de Imbernón, Day e Diniz-Pereira; percorremos estudos sobre a Pedagogia e a docência universitária; trouxemos o conceito de campo, de Bourdieu, para discutir o capital científico e o “capital pedagógico” no campo universitário. O percurso metodológico adota uma abordagem qualitativa atrelada aos princípios da pesquisa comparada. Nosso campo de investigação consistiu na análise de duas experiências formativas desenvolvidas por instituições de educação superior: no Brasil, nosso objeto de estudos foi o PerCurso Docente, ofertado pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, o GIZ, da UFMG; na Argentina, analisamos o curso de formação denominado *Carrera Docente*, nas Faculdades de Farmácia e Bioquímica, de Odontologia e de Direito, da Universidade de Buenos Aires. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos observações, análise documental, questionário e entrevistas semi-estruturadas (21 entrevistas no Brasil e 14 na Argentina). Fundamentamo-nos nos princípios da análise temática propostos por Minayo (2010) e usamos, como variáveis teóricas, os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014). Concluímos que não existe um único caminho formativo a percorrer, os trajetos são múltiplos e têm relação direta com os contextos dos campos em que cada ação está inserida, bem como a cultura, as condições de trabalho, os contextos políticos e as bases teóricas. Todos esses elementos oferecem recursos necessários para análise de cada experiência. Os achados desta investigação acadêmica respondem a nossa hipótese inicial, que compreendia que o desenvolvimento profissional docente no Brasil e na Argentina seria influenciado por características distintas, uma vez que a composição da carreira sofre influências da cultura acadêmica e do processo de constituição da autonomia nas duas universidades estudadas, reveladas pelas relações de poder ali estabelecidas. Vimos, claramente, que as relações de poder estabelecidas nos dois campos universitários são movidas pelos agentes desses campos que conferem valores distintos a diferentes capitais. Ainda conforme nossa hipótese, as ações formativas ofertadas pelas instituições nos dois países revelam concepções de formação semelhantes, mas com valorizações singulares para a constituição da carreira docente e de seu desenvolvimento profissional. Acreditamos que a grande contribuição que esta investigação traz para o campo da Pedagogia e da docência universitária concentra-se em nosso esforço de discutir as ações de desenvolvimento profissional em uma perspectiva mais ampliada, ao fazer a análise dessas ações a partir de um olhar do campo universitário em que cada uma dessas ações está inserida. Defendemos a existência de um outro capital dentro desse campo, que não o capital científico, já amplamente discutido por Bourdieu, e acreditamos que, com uma outra configuração do campo universitário, o “capital pedagógico” pode vir a ocupar um lugar de prestígio dentro dele.

Palavras-chave: Ações formativas. Docência universitária. Desenvolvimento profissional docente. Capital pedagógico.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze and compare the formative actions of professional development carried out in public universities of college education in Brazil and Argentina. Specifically, we intend to characterize the formative actions in these universities; identify and analyze the conceptions of teacher training that guide these actions and the perceptions of the participants involved (program coordinators, teacher trainers and participating teachers). As a theoretical contribution, we work the concept of teacher professional development through the studies of Imbernón, Day and Diniz-Pereira; we went through studies on pedagogy and university teaching; we brought Bourdieu's concept of field to discuss scientific capital and 'pedagogical capital' in the university field. The methodological approach adopts a qualitative approach linked to the principles of comparative research. Our investigation field consisted of the analysis of two formative experiences developed by college education institutions: in Brazil, our object of study was the PerCurso Docente offered by GIZ, UFMG's Directorate of Innovation and Teaching Methodologies; in Argentina, we analyzed the formative course called Carrera Docente at the Faculties Pharmacy and Biochemistry, Dentistry and Law, all of the University of Buenos Aires. As data collection instrument we used observations, document analysis, questionnaire and semi-structured interviews (21 interviews in Brazil and 14 in Argentina). We based on the principles of thematic analysis proposed by Minayo (2010) and used, as theoretical variables, the analysis indicators of teacher education programs proposed by Cunha (2014). We conclude that there is no single formative way to go, the paths are multiple and have direct relation with the field's contexts in which each action is inserted, as well as the culture, working conditions, political contexts and theoretical bases. All of these elements provide the resources needed to analyze each experiment. The findings of this academic investigation responds our initial hypothesis that understood that teacher professional development in Brazil and Argentina would be influenced by distinct characteristics, since the career composition is influenced by the academic culture and the autonomy constitution process in both universities studied, revealed by the power relations established there. We clearly saw that power relations established in both university fields are driven by this field's agents who give different values to different capitals. Still according to our hypothesis, the formative actions offered by the institutions in both countries reveal similar conceptions of formation, but with unique valuations for the teaching career constitution and its professional development. We believe that the great contribution that this research brings to pedagogy field and university teaching focuses on our effort to discuss professional development actions in a broader perspective, by analyzing these actions from the perspective of the university field where each of these actions is inserted. We argue for the existence of another capital within this field, other than scientific capital, already widely discussed by Bourdieu, we believe that, within another configuration of the university field, "pedagogical capital" may occupy a prestigious place within it.

Keywords: Formative actions. University teaching. Teacher professional development. Pedagogical capital.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es analizar y comparar las acciones formativas de desarrollo profesional realizadas en universidades públicas de educación superior de Brasil y Argentina. Específicamente, pretendemos caracterizar las acciones formativas en estas universidades; identificar y analizar las concepciones de la formación docente que guían estas acciones y las percepciones de los participantes involucrados (coordinadores de programas, formadores de docentes y docentes participantes). Como aporte teórico, trabajamos el concepto de desarrollo profesional docente a través de los estudios de Imbernón, Day y Diniz-Pereira; estudiamos pedagogía y enseñanza universitaria; trajimos el concepto de campo de Bourdieu para discutir el capital científico y el 'capital pedagógico' en el campo universitario. El enfoque metodológico adopta un enfoque cualitativo vinculado a los principios de la investigación comparativa. Nuestro campo de investigación consistió en el análisis de dos experiencias formativas desarrolladas por instituciones de educación superior: en Brasil, nuestro objeto de estudio fue el PerCurso Docente ofrecido por la Dirección de Innovación y Metodologías de Enseñanza de la UFMG; en Argentina, analizamos el curso de capacitación denominado Carrera Docente en las Facultades de Farmacia y Bioquímica, Odontología y Derecho, todas de la Universidad de Buenos Aires. Como instrumento de recolección de datos utilizamos observaciones, análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas (21 entrevistas en Brasil y 14 en Argentina). Nos basamos en los principios del análisis temático propuesto por Minayo (2010) y utilizamos, como variables teóricas, los indicadores de análisis de los programas de formación docente propuestos por Cunha (2014). Llegamos a la conclusión de que no hay un único camino formativo, los caminos son múltiples y tienen una relación directa con los contextos de los campos en los que se inserta cada acción, así como con la cultura, las condiciones de trabajo, los contextos políticos y las bases teóricas. Todos estos elementos proporcionan los recursos que necesita para analizar cada experimento. Los resultados de esta investigación académica responden a nuestra hipótesis inicial de que entendía que el desarrollo profesional docente en Brasil y Argentina estaría influenciado por características distintas, ya que la composición de la carrera está influenciada por la cultura académica y el proceso de constitución de la autonomía en ambas universidades, revelado por las relaciones de poder establecidas allí. Hemos visto claramente que las relaciones de poder establecidas en los dos campos universitarios son impulsadas por los agentes de este campo que otorgan valores diferentes a las diferentes capitales. Aún según nuestra hipótesis, las acciones formativas ofrecidas por las instituciones en ambos países revelan concepciones similares de formación, pero con valores singulares para la constitución de la carrera docente y su desarrollo profesional. Creemos que la gran contribución que esta investigación aporta al campo de la pedagogía y la enseñanza universitaria se centra en nuestro esfuerzo por analizar las acciones de desarrollo profesional en una perspectiva más alargada mediante el análisis de estas acciones desde la perspectiva del campo universitario, donde se inserta cada una de estas acciones. Argumentamos por la existencia de otro capital dentro de este campo, que no sea el capital científico, ya ampliamente discutido por Bourdieu, creemos que, dentro de otra configuración del campo universitario, el "capital pedagógico" puede ocupar un lugar prestigioso dentro de él.

Palabras-clave: Acciones Formativas. Enseñanza universitaria. Desarrollo profesional docente. Capital pedagógico.

LISTA DE SIGLAS

AEOAP	Área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Ciclo Básico Comum
CICLUS	Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores
CONICET	<i>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas</i>
FaD	<i>Facultad de Derecho</i>
FaO	<i>Facultad de Odontologia</i>
FFyB	<i>Facultad de Farmacia y Bioquímica</i>
FFyL	<i>Facultad de Filosofía y Letras</i>
GIZ	Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino
IESALC	<i>Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
PDU	PerCurso Discente Universitário
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
TAE	Técnico-administrativos em Educação
UBA	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVALI	Universidade Vale do Itajaí

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Estrutura do PerCurso Docente	70
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores participantes do PerCurso Docente do GIZ.....	75
Gráfico 2 - Distribuição de professores participantes por unidade acadêmica da UFMG	75
Gráfico 3 - Nível de formação dos professores da UFMG que participaram do PerCurso Docente.....	76
Gráfico 4 - Situação funcional dos professores participantes do PerCurso Docente	77
Gráfico 5 - Regime de dedicação dos professores participantes do PerCurso Docente	77
Gráfico 6 - Situação na carreira (por classe) dos professores participantes do PerCurso Docente.....	78
Gráfico 7 - Situação na carreira (por nível) dos professores participantes do PerCurso Docente	78
Gráfico 8 - Tempo de experiência docente na Educação Superior.....	79
Gráfico 9 - Distribuição dos professores da <i>Carrera Docente</i> da <i>Facultad de Odontología</i> por faixa etária	113
Gráfico 10 - Nível de formação dos professores da <i>Facultad de Odontología</i> que participaram da <i>Carrera Docente</i>	114
Gráfico 11 - Forma de ingresso dos professores à <i>Facultad de Odontología</i>	115
Gráfico 12 - Regime de dedicação dos professores participantes da <i>Carrera Docente</i>	116
Gráfico 13 - Posição na carreira dos professores participantes da <i>Carrera Docente</i>	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da coleta de dados no Brasil	31
Quadro 2 - Síntese da coleta de dados na Argentina	34
Quadro 3 - <i>Corpus</i> de análise: dimensões e categorias de análise	36
Quadro 4 - Unidades acadêmicas e cursos da UFMG	58
Quadro 5 - Grau de formação do docente da UFMG	59
Quadro 6 - Regime de trabalho do docente da UFMG.....	59
Quadro 7 - Estrutura da carreira de magistério superior no Brasil.....	60
Quadro 8 - Quadro síntese de promoção na carreira do docente da UFMG	61
Quadro 9 - Requisitos para promoção na carreira docente na UFMG	62
Quadro 10 - Caracterização da equipe gestora do GIZ	72
Quadro 11 - Caracterização dos tutores e professores formadores/conteudistas do GIZ.....	73
Quadro 12 - Caracterização dos professores participantes do PerCurso Docente do GIZ.....	74
Quadro 13 - População de alunos da graduação por unidade acadêmica da UBA.....	106
Quadro 14 - Caracterização dos participantes da pesquisa da <i>Facultad de Odontología</i>	110
Quadro 15 - Caracterização dos participantes da pesquisa da <i>Facultad de Farmacia y Bioquímica</i>	111
Quadro 16 - Caracterização dos participantes da pesquisa da <i>Facultad de Derecho</i>	112
Quadro 17 - Experiências formativas na UBA por faculdades	120
Quadro 18 - Proposta curricular da carreira docente da <i>Facultad de Farmacia y Bioquímica</i>	126
Quadro 19 - Caracterização das ações formativas na UFMG e na UBA	167

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Trajetória acadêmica-profissional e a pesquisa	16
1.2 Experiências de programas/ações de formação docente universitária.....	19
1.3 Questões de investigação	24
1.4 Procedimentos metodológicos	25
1.4.1 A pesquisa qualitativa e a pesquisa comparada em educação	25
1.4.2 O campo de pesquisa.....	27
1.4.3 A coleta de dados no Brasil	28
1.4.4 A coleta de dados na Argentina	31
1.4.5 Análise dos dados.....	34
1.5 Organização dos capítulos da tese	37
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	39
2.1 Desenvolvimento profissional docente e profissionalidade.....	39
2.2 A Pedagogia e a docência no campo universitário	45
3 O CAMPO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: ESTRUTURA DA UFMG, A CARREIRA DO PROFESSOR E AS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	55
3.1 A estrutura universitária da UFMG	56
3.2 O GIZ: Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino	62
3.3 O PerCurso Docente: formação em docência do ensino superior.....	67
3.4 O perfil dos sujeitos participantes da UFMG	72
3.4.1 Perfil dos professores participantes do PerCurso Docente do GIZ	74
3.5 Análise do Programa de Formação Docente GIZ.....	79
3.5.1 Impressões dos formadores e dos professores participantes	85

4 O CAMPO UNIVERITÁRIO NA ARGENTINA: ESTRUTURA DA UBA, A CARREIRA DO PROFESSOR E AS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	101
4.1 A estrutura universitária na UBA	102
4.2 O perfil dos sujeitos participantes da UBA.....	109
4.2.1 <i>Perfil dos professores participantes da Carrera Docente da Facultad de Odontología</i>	112
4.3 As assessorias pedagógicas na UBA	117
4.4 A Carrera Docente na Facultad de Farmacia y Bioquímica	121
4.4.1 <i>Percepções dos formadores e dos professores participantes</i>	127
4.5 A Carrera Docente na Facultad de Odontología	138
4.6 Formação docente na Facultad de Derecho	144
4.7 Análise dos Programas de Formação Docente na UBA	152
5 ANÁLISE COMPARADA DAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL E NA ARGENTINA	156
5.1 O campo universitário no Brasil e na Argentina.....	156
5.2 Ações formativas na UFMG e na UBA: análise comparada	164
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	194

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória acadêmica-profissional e a pesquisa

Esta tese tem como objeto de estudo as ações de desenvolvimento profissional docente promovidas por uma instituição de educação superior no Brasil e uma na Argentina.

O interesse pelo tema desta pesquisa nasceu da atuação profissional da pesquisadora no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – instituição localizada no interior do Estado de Minas Gerais, e do envolvimento com a temática da docência universitária tanto durante seu mestrado quanto em outros projetos desenvolvidos por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq), em parceria com professores da UFOP¹. Criado pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFOP, em 1995, o NAP tem como principal objetivo oferecer assessoria pedagógica aos docentes, aos colegiados de cursos e aos departamentos da instituição. Dentre as ações do NAP, está o Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior, que busca uma permanente melhoria das condições de ensino, e que visa, ainda, à elevação da qualidade da graduação como um todo. O programa objetiva ser um espaço de reflexão da prática pedagógica, baseada na troca de experiências e na realização de estudos, na qual o docente é o protagonista.

Durante o desenvolvimento do trabalho do NAP, uma das ações desenvolvidas semestralmente é a Pesquisa de Desenvolvimento de Disciplinas da Graduação, aplicada com alunos e com professores para avaliação das atividades desenvolvidas a cada período letivo. De forma geral, nos últimos anos, os resultados dessa pesquisa apontavam para algumas críticas às metodologias utilizadas pelos professores e às estratégias de avaliação da aprendizagem dos alunos. Além disso, o setor recebia processos de avaliação de estágio probatório de docentes com demandas de aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

A partir dessa experiência profissional, surgiu o interesse em investigar quais saberes ancoravam esses professores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, principalmente aqueles que estão no início da carreira docente. Essas inquietações foram investigadas durante a pesquisa de mestrado da pesquisadora, com dissertação defendida no início de 2014. Além de identificar os saberes que mobilizavam a prática docente dos

¹ A pesquisadora atuou como co-orientadora de dois projetos do PIBIC, em parceria com a Prof^a. Dr^a. Célia Maria Nunes Fernandes, da UFOP, sendo eles: Perfil dos docentes que formam os professores: um estudo exploratório nos cursos de licenciatura na UFOP (2015); e Docência universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores nas IES brasileiras (2016).

professores, o trabalho contribuiu para a busca de informações que visassem ao aperfeiçoamento das ações formativas do Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior da universidade, que, naquela época, realizava apenas ações isoladas de apoio aos docentes.

Os resultados encontrados, a partir do estudo realizado durante o mestrado, mostram a relevância da implantação de projetos institucionais de desenvolvimento profissional docente que promovam ações que contemplem espaços coletivos nos quais os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. A proposição de um espaço de desenvolvimento profissional orientado por um processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula e esse desafio impulsiona o debate com seus pares sobre sua ação docente. Para Behrens (1998), nesse processo de reflexão coletiva, o professor desenvolve seu alicerce, ao construir referenciais que serão discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, o que provoca o docente a compartilhar seus avanços, seus sucessos e suas dificuldades com outros professores do grupo.

É importante destacar que, diferentemente dos apontamentos encontrados por Santos (2011), os docentes participantes da investigação acadêmica realizada durante o mestrado indicaram o desejo e o interesse em participar de cursos de formação e desenvolvimento profissional, o que sinaliza um aspecto positivo para a instituição em que foi realizada a pesquisa no sentido de investir em programas que atendam aos anseios dos docentes, principalmente para aqueles que ingressam na universidade e iniciam sua carreira na docência (CONCEIÇÃO, 2014).

Os estudos da área, como o de Isaia *et al.* (2012) e o de Cunha (2014), destacam que os indicadores para uma formação docente na educação superior podem ser alcançados por meio de um diálogo constante com os docentes, em busca de uma construção colaborativa para sua própria formação e seu desenvolvimento profissional. Considerar os saberes que vêm de dentro das instituições e da sala de aula do professor pode ser um caminho para a discussão dos seus desafios e das possíveis soluções e compreensões do seu fazer docente.

Diante desses estudos, observamos, nas últimas décadas, uma crescente expansão do ensino superior brasileiro, tanto no setor público quanto no privado. Dados do Censo do Ensino Superior de 2014 revelam que, no período compreendido entre 2003 e 2014, o ensino superior teve um aumento de, aproximadamente, 100% nas matrículas, ao sair de um patamar de cerca de quatro milhões de alunos para algo próximo a oito milhões, registrados em 2014. De acordo com o censo, em 2017, o número de matrículas superou os 8.200.000 alunos. O

Plano Nacional de Educação (PNE) vigente na presente década (2011-2020) espera a continuidade desse fenômeno, haja vista que uma de suas metas é “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2011). Em 2014, essas taxas estavam em 30,3% e em 20,1%, respectivamente, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2014), o que torna o alcance da meta do PNE (2011-2020) desafiador.

A expansão ocorrida no Brasil também pode ser observada em outros países da América Latina. Isso porque, entre os anos de 1994 a 2006, houve um crescimento significativo nas matrículas no nível superior, de 7.544.000 para 17.017.000 matrículas. Entre os países, temos: Brasil, com 4.802.072 matrículas; México, com 2.709.255 matrículas; e Argentina, com 2.173.960 matrículas (GAZOLLA, 2008).

A análise da educação superior na Argentina, segundo os estudos de Flores (2014), assinala que, na década de 1990, assim como ocorreu no Brasil, o país seguiu a tendência predominante no conjunto da América Latina, ao realizar uma reforma apoiada em dispositivos legais e sob forte influência da política do Banco Mundial, que apresentou características assumidas pelas reformas nos diversos países e teve como eixos comuns: diferenciação e diversificação institucional com a abertura para a instalação de instituições privadas no âmbito do sistema de educação superior, e estabelecimento de mecanismos de avaliação institucional respaldados no âmbito do Estado Nacional. Entre 1990 e 1996, foram criadas 21 universidades privadas na Argentina. No setor público, foram criadas 12 universidades nacionais na década de 1990, localizadas na Grande Buenos Aires, sendo o setor público o que mais atende aos estudantes da educação superior, com matrículas na taxa bruta de 46% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade (LAMARRA, n.d.² citado por FLORES, 2014).

É a partir da década de 1990 que podemos notar a ampliação da educação superior na Argentina. A abertura de novas instituições públicas e privadas fez com que as matrículas passassem de 679.403, em 1990, para 2.256.393 alunos, em 2013³. Diferentemente do Brasil, em que a concentração das matrículas da Educação Superior está no setor privado, na Argentina, 78,6% dos estudantes estão matriculados nas instituições públicas de ensino.

² LAMARRA, N. F. Evaluación y acreditación en la educación superior Argentina. **La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe**. S.I.: UNESCO, IESALC, n.d., p. 5-33.

³ Dados do Anuário 2013. Estadísticas Universitarias. Argentina. Disponível em: <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf>. (Acesso em: 24 mai. 2016.)

Diante dessa expansão acelerada, na década de 1990, na Argentina, e após o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007), no Brasil, novas demandas surgiram no interior das universidades: dentre elas, como lidar com um novo perfil de alunos, mas também com um novo perfil docente.

No processo de expansão das universidades, ganha espaço a discussão sobre a necessidade de democratização do acesso com qualidade da oferta educativa. Para tanto, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil cumpre papel fundamental. A relevância dessa formação específica está também reconhecida no PNE (2011-2020), cuja Meta 13 prevê “elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores” (BRASIL, 2011). Em 2017, esses percentuais correspondiam a 26,3% de mestres e a 62,3% de doutores no setor público, e 49,4% e 24,2%, respectivamente, no setor privado, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017).

Na Argentina, a Lei nº. 24.521, de 1995, em seu artigo 37, prevê que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser ofertado pelas universidades, como destacado a seguir:

Las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica. Dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria.

Cabe destacar, ainda, uma marcante diferença no que se refere à formação dos docentes nas universidades públicas do Brasil e da Argentina. Flores (2014) identificou, em sua pesquisa, que a titulação no Brasil (mestrado e doutorado) é mais valorizada na carreira do professor, sendo que, na Argentina, o tempo de carreira docente é muito mais valorizado do que os títulos, fato que será melhor explorado nesta pesquisa, ao buscar compreender o campo universitário nos dois países.

1.2 Experiências de programas/ações de formação docente universitária

Ao buscar traçar um panorama de algumas experiências formativas desenvolvidas nas universidades brasileiras, realizamos um levantamento da produção acadêmica, na última

década, acerca da docência universitária. Para efetuar a pesquisa bibliográfica, consultamos o banco de dados da CAPES⁴, na busca por teses e dissertações, e os anais da ANPED⁵, nos Grupos de Trabalho GT4: Didática; GT8: Formação de Professores; e GT11: Política da Educação Superior. Utilizamos, como descritores da pesquisa, os seguintes termos: i) docência universitária; ii) Pedagogia Universitária; iii) formação docente ensino superior; iv) programas de formação docente; v) desenvolvimento profissional docente; e vi) formação continuada ensino superior. O recorte temporal foram os últimos 11 anos, ou seja, trabalhos publicados entre 2006 e 2016.

Os trabalhos encontrados sinalizam que a temática da formação docente na educação superior vem ganhando espaço na última década. Percebemos, porém, que o perfil dos trabalhos vem se alterando ao longo dos anos. No início dos anos 2000, localizamos muitos trabalhos sobre os saberes e as práticas dos docentes universitários, o que indica que os pesquisadores necessitavam compreender como a docência universitária se constituía. A partir de 2010, identificamos vários trabalhos que buscam discutir os espaços formativos que são oferecidos aos docentes da universidade, ou seja, ao ampliar os estudos do campo, os investigadores procuram compreender como se constituem as dinâmicas formativas na universidade e quais as implicações dessas dinâmicas na prática dos professores.

No portal da CAPES, foram encontradas 37 dissertações de mestrado e 23 teses de doutorado. Classificamos esses trabalhos em três categorias, sendo: 32 pesquisas ligadas à formação docente; 12 pesquisas relacionadas à identidade e à profissionalidade docente; e 16 pesquisas ligadas à prática pedagógica do professor universitário. Notamos que há uma grande concentração dessas pesquisas na região Sul do país, com destaque para os Estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, onde encontramos 31 trabalhos. Acreditamos que essa concentração se deve à Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), criada em 1998, por um grupo de professores de diferentes instituições de educação superior do sul do país. A rede integra, atualmente, as seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha, entre várias funções, a divulgação da produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil.

⁵ A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) constitui-se a referência maior na produção e na divulgação do conhecimento em Educação no Brasil. Estrutura-se em 23 Grupos de Trabalho (GT), que são organizados por temas e disciplinas específicos da área educacional.

Encontramos algumas teses e dissertações que buscaram investigar ações formativas para docentes universitários promovidas pelas instituições de ensino. A tese de Luz (2007), por exemplo, que analisou um programa de formação docente na Universidade Vale do Itajaí (UNIVALI), no Estado de Santa Catarina, destaca que o Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior, conforme relato dos professores, sinalizou melhorias nos seguintes focos: instrumentalização em estratégias de ensino, avaliação de aprendizagem e ressignificação do papel do professor. Constatou-se que há evidências de percepção dos docentes que tendem para agrupamento de respostas por área de conhecimento, que diferiram em termos de assimilação, de atribuição de valor e de percepção do programa. Tendências de maior valorização ao programa foram encontradas em professores com tempo parcial e integral, com maior tempo de experiência na instituição e com titulação superior a mestrado. Luz (2007) ressaltou ainda que os programas desse tipo demandam atenção quanto às áreas de conhecimento.

Vasconcellos (2011) analisou o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores (CICLUS) da UFSM e constatou a necessidade de uma formação voltada para as questões pedagógicas. Percebeu-se esse amparo no programa como um espaço dedicado aos professores para que pudessem trazer as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano. A autora destaca que é imprescindível que se estimule um movimento formativo, ao qualificar os processos de ensino-aprendizagem no interior das instituições universitárias, com a necessidade de responsabilidade institucional e de políticas públicas para a sua concretização e seu funcionamento. Vasconcellos (2011) conclui seu trabalho reafirmando que a Pedagogia Universitária necessita de reconhecimento como um campo do saber inerente ao professor formador a fim de (re)dimensionar o lugar da formação desse profissional que deve assumir a qualidade da educação superior como um compromisso social.

Silva (2011) realizou um estudo em três instituições federais de educação superior do Estado de Minas Gerais (Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Uberlândia). Quanto aos docentes entrevistados, a pesquisa constatou que, ao reconhecerem alguns de seus limites referentes à aquisição do saber pedagógico, eles encontraram, por meio da adesão às ações de formação, assim como em sua formação autônoma, algumas estratégias para sanar os limites evidenciados. Ela destaca que essa prática auxiliou os professores entrevistados a estabelecer relações entre o que viam

durante o desenvolvimento das ações de formação em que estiveram inseridos e a sua prática docente, além de serem apresentadas a eles as possibilidades de modificá-la.

Ramos (2014), ao analisar uma ação formativa de uma universidade pública baiana, destaca que as ações proporcionaram uma reflexão epistemológica dos docentes sobre suas práticas, as inovações nas estratégias de ensino, o crescimento pessoal e profissional, a melhoria das atividades acadêmicas, e a melhor compreensão do ato de ensinar e aprender.

Novelli (2012) pesquisou o programa de formação para professores iniciantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, diferentemente dos resultados apontados pelos outros estudos que identificaram os programas de formação como um espaço de contribuição para o aprimoramento pedagógico e didático do professor, sua pesquisa constatou que esse programa não foi percebido pelos professores ingressantes como um território legitimado de formação para a docência, uma vez que ele possui uma orientação e uma organização ainda bastante “tecnicista”, que pouco prioriza os aspectos pedagógicos na formação proposta no período investigado. Nessa mesma direção, podemos destacar o trabalho de Temp (2013) que investigou os professores de Educação Física dessa mesma universidade e de uma outra instituição privada e, ao perceber pontos em comum entre as duas instituições, concluiu que os professores consideram importantes os programas de formação continuada, mas não reconhecem que essas ações formativas tenham causado grandes mudanças em sua carreira, considerando o modelo de formação adotado pela instituição.

Encontramos trabalhos que analisam os saberes, as práticas pedagógicas e as necessidades formativas dos professores universitários, como Wolffenbuttel (2006), Bolfer (2008), Maia (2008), Escorsin (2009), Monte (2009), Silva (2009), Durães (2009), dentre outros. Na pesquisa de Escorsin (2009), foi possível identificar subsídios para um programa de formação para o professor universitário, que são: preparo para a pesquisa, preparo pedagógico, incentivo institucional, troca de experiência e qualidade de vida. Durães (2009) confirmou também a necessidade de uma formação pedagógica específica para atuar na educação superior, a ser ofertada desde o início da carreira e de forma continuada, visando a qualidade do ensino.

Nessa mesma direção, Torres (2014) traz uma análise de dois programas de formação e uma discussão sobre a Pedagogia Universitária, ao analisar a concepção que fundamenta os programas de formação estudados. Seus achados indicam que as concepções convivem paritariamente com noções da formação tradicional e técnica, nas quais a didática aparece

como o domínio de ferramentas para ensinar, além de ser confundida com a Pedagogia. Para a autora, a Pedagogia Universitária se apresenta como um

campo de conhecimento em expansão, polissêmico, interdisciplinar, de produção dos conhecimentos pedagógicos que, ao relacionar com as políticas educacionais, poderá contribuir para a formação pedagógica dos professores com vista a seu desenvolvimento profissional (TORRES, 2014, p. 32).

Além das teses e das dissertações, efetuamos uma pesquisa nos anais das reuniões da ANPEd seguindo a mesma delimitação temporal, 2006 a 2016, e os mesmos descritores. Localizamos 35 trabalhos apresentados, sendo que a maior concentração estava presente no GT04, Didática, no qual encontramos 19 artigos. No GT08, Formação de Professores, encontramos 13 trabalhos ligados diretamente à formação do professor universitário. Um fato que nos chamou atenção refere-se ao reduzido número de trabalhos no GT11, Política de Educação Superior: apenas três trabalhos abordavam políticas ligadas à formação dos docentes universitários e à programas ou ações formativas. Esse dado pode comprovar o silenciamento das políticas públicas no que se refere à docência universitária.

Os estudos dos autores ora apresentados mostram que a formação do professor perpassa vários saberes construídos durante seu desenvolvimento profissional. Os resultados das investigações acadêmicas encontradas no levantamento bibliográfico reforçam a importância de ações formativas que estejam inseridas nas políticas institucionais, para que haja uma continuidade nas ações, ao permitir que a formação docente seja acompanhada ao longo da carreira, e não por ações passageiras. Além disso, os estudos mostram a relevância de se estabelecer uma política, no âmbito latino-americano, de formação e de carreira do professor universitário, de maneira que a Pedagogia Universitária se estabeleça como um importante campo de investigação ao buscar compreender os desafios da docência universitária.

A partir desse contexto de expansão das universidades e da ampliação do número de docentes, bem como o número pouco expressivo de investigações nessa área, torna-se importante a iniciativa de instituições de educação superior no investimento em programas de formação continuada dos seus professores, ao buscarem a constante reflexão sobre suas práticas docentes. Diante do exposto, ao reconhecer a relevância de ações formativas institucionais de desenvolvimento profissional é que propomos aprofundar as investigações no campo da formação de professores da educação superior na América Latina, tendo como local de estudo o Brasil e a Argentina. Cabe destacar que a opção por conhecer a política de

formação do docente universitário na América Latina é demarcada pela inserção da pesquisadora no curso de Doutorado Latino-Americano do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

1.3 Questões de investigação

Ao considerarmos esse cenário da educação superior no Brasil e na Argentina, bem como as discussões sobre a formação do docente universitário e os espaços formativos ofertados pelas instituições para o desenvolvimento desta pesquisa, propomos as seguintes questões: quais as ações formativas desenvolvidas por duas instituições públicas no Brasil e na Argentina para a promoção do desenvolvimento profissional docente? Quais concepções e modelos de formação orientam essas ações? Quais as percepções dos participantes envolvidos (os coordenadores dos programas, os professores formadores e os professores participantes) em relação às ações de formação docente?

Partindo do pressuposto de que a docência universitária se constitui ao longo da carreira do professor, uma vez que não existe uma formação inicial para a atuação nesse nível de ensino, temos, como hipótese, que a compreensão do desenvolvimento profissional docente no Brasil e na Argentina será influenciada por características distintas, uma vez que a composição da carreira sofre influências da cultura acadêmica e do processo de constituição da autonomia das universidades, reveladas pelas relações de poder ali estabelecidas. Desse modo, acredita-se que as ações formativas ofertadas pelas instituições nos dois países revelariam concepções de formação semelhantes, mas com valorizações singulares para a constituição da carreira docente e de seu desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, temos, como objetivo geral, analisar e comparar as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de educação superior no Brasil e na Argentina à luz do conceito de campo, de Bourdieu (1983). Especificamente, pretendemos: i) caracterizar as ações formativas de desenvolvimento profissional docente no Brasil e na Argentina; ii) identificar e analisar as concepções de formação que orientam essas ações em instituições do Brasil e da Argentina; e iii) identificar e analisar as percepções dos participantes envolvidos (os coordenadores dos programas, os professores formadores e os professores participantes) em relação às ações de formação docente.

Acreditamos que os achados desta pesquisa contribuirão para as discussões sobre a docência no campo universitário ao evidenciar o papel das ações de desenvolvimento

profissional docente dentro das instituições e seu potencial para a constituição de uma política de formação para o professor da educação superior, pois entendemos que a formação docente é um dos aspectos imprescindíveis para a melhoria do ensino na graduação. Além disso, esperamos que o estudo dê oportunidade para novas investigações sobre a Pedagogia Universitária.

1.4 Procedimentos metodológicos

1.4.1 A pesquisa qualitativa e a pesquisa comparada em educação

Esta investigação acadêmica está orientada pelos princípios teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa, ao considerar que essa abordagem favorece a compreensão do fenômeno em foco a partir da inserção do pesquisador na realidade em estudo. Considera-se ainda que, nessa perspectiva metodológica, o conhecimento não se reduz a dados isolados, desconectados de uma teoria explicativa, conforme ressalta Goldemberg (1998). Ao contrário, o sujeito investigador é parte integrante do processo do conhecimento, na medida em que é ele quem interpreta os fenômenos estudados, atribuindo-lhes um significado.

Arelada à abordagem qualitativa, a investigação se apoiará na metodologia comparada. O argumento principal da pesquisa comparada é que ela interpreta e constrói fatos, e não se limita a descobri-los ou descrevê-los. Nóvoa (1995) destaca a dificuldade da educação comparada conseguir definir um objeto e um método próprio, mas trabalha com quatro aspectos essenciais para compreender a pesquisa comparada. O primeiro diz respeito à “ideologia do progresso”, ou seja, à intenção de melhorar os sistemas educativos a fim de assegurar um melhor desenvolvimento socioeconômico. Tal ideologia baseia-se na concepção de que a ciência contribuiria para o progresso da sociedade. O segundo aspecto traz a ideia do “conceito de ciência”, ou seja, as práticas comparativas permitiriam estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos. Isso legitimaria a dupla tarefa da ciência da educação comparada: prever e prescrever. O terceiro traz a “ideia de Estado-Nação” com estudos das diferenças e das semelhanças entre dois ou mais países. E o quarto aspecto traz a “definição do método comparativo” que não conseguiu integrar uma reflexão teórica, ficando a questão metodológica reduzida a uma dimensão técnica ou instrumental.

Outros autores também trazem alguns apontamentos sobre essa metodologia. Para Araújo *et al.* (2008), por exemplo, a comparação surge como um recurso metodológico útil

para a compreensão dos fenômenos sociais, especialmente ao constatarem a crescente atenção de organismos internacionais em discutir problemas, propor políticas públicas e articular soluções para o desenvolvimento da América Latina. As informações por eles compiladas são muito úteis, embora não sejam suficientes para a realização de análises aprofundadas. Nessa mesma direção, Krawczyk e Vieira (2003) destacam que a comparação constitui-se parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura. De acordo com essas autoras:

[...] os estudos comparados *comparam* não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de análise uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, não um fim, um meio que possibilita a construção de um campo de estudos articulador de seus pontos comuns de análise, como uma unidade diversificada que desentranhe a inter-relação entre os níveis global, nacional e local, o que permitirá não só compreender as condições de construção das propostas locais alternativas existentes em alguns países, como também enriquecer as categorias de análise necessárias para a apreensão dos processos de decodificação das ações (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 126).

Os estudos comparados aplicados à educação são, na América Latina, objetos de diferentes investigações. Em primeiro lugar, por se tratar de países que procuram uma identidade comum e, em segundo lugar, por ser um espaço de contrastes que une ricas histórias de lutas sociais, de desigualdades econômicas e de constante busca pela efetiva e permanente democratização em seus territórios. Nesse sentido, os estudos comparados permitem rever suas particularidades políticas, sociais e culturais, no intuito de construir um panorama crítico que demonstre o desenvolvimento de cada país e do conjunto latino-americano. É olhando com maior concentração para dentro desse território que se abre a possibilidade de formar uma discussão mais sensível que contribua para ver quem somos, quem fomos e o quanto ainda precisamos ser (ARAÚJO *et al.*, 2008).

Cabe destacar que a investigação comparativa deve partir para a compreensão, ao interpretar, indagar e construir os fatos, e não se restringir a apenas descrevê-los. Nessa perspectiva, a pesquisa comparada busca o diálogo com diversos campos disciplinares, ao se assumir como

um saber que resulta da interpelação, por meio da comparação, da educação em seus múltiplos aspectos, situados em contextos diferentes, captados e analisados com recurso a técnicas e metodologias providenciadas por outras ciências quando para tal forem consideradas as mais adequadas pelos comparatistas (FERREIRA, 2008, p. 135).

Os estudos mostraram que há a necessidade de pesquisas comparativas. Entretanto, eles deixaram claro que são necessários alguns cuidados, dentre os quais chama a atenção a comparação ao tomar como base a ideia de progresso, isto é, quando se utiliza um modelo de política educacional de algum país desenvolvido como referência para a comparação, sem levar em conta as contingências dos outros países. Isso distorce as análises e cumpre mais um papel de indução a comportamentos esperados pelas agências de fomento, tais como o Banco Mundial.

Por fim, as análises comparativas devem levar em conta um conjunto de métodos e disciplinas para se construir considerações que consigam algum grau de generalização. Sem a pretensão de caráter universal, as proposições originadas das análises comparadas devem pretender um pouco mais, para além dos casos analisados. Assim, buscamos realizar um estudo comparado de duas experiências formativas desenvolvidas por instituições de educação superior no Brasil e na Argentina de modo a contribuir com as discussões sobre a docência universitária e o desenvolvimento profissional docente.

1.4.2 O campo de pesquisa

Ao analisar e comparar ações formativas de desenvolvimento profissional docente no Brasil e na Argentina, tomamos como campo de pesquisa duas universidades públicas⁶, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), situada no Brasil, e a *Universidad de Buenos Aires* (UBA), situada na Argentina. Esses lugares de pesquisa foram delimitados desta forma: o primeiro, por ser a pátria da pesquisadora, e o segundo, além de sua proximidade geográfica dentre os países latino-americanos, é um país que demonstra peculiaridades em relação à sua estrutura de educação superior, o que pode contribuir com o estudo comparado. Cabe ressaltar que, apesar do sistema de ensino superior na Argentina ter passado por uma expansão semelhante à do Brasil nas últimas décadas, podemos notar diferenças em alguns aspectos, como a formação dos docentes na pós-graduação *stricto sensu*. Conforme dados do *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC), existiam, no Brasil, 1,4 doutores titulados para cada mil habitantes da faixa etária de 25 a 64 anos e, na Argentina, apenas 0,2 doutores titulados. Outra diferença observada refere-se ao regime de dedicação semanal. Apenas 39% dos professores da Argentina dedicam 40 horas

⁶ As universidades públicas brasileiras são classificadas conforme a esfera da federação à qual o poder executivo que as mantém se vincula: Federais, mantidas pela União; Estaduais, mantidas por alguma das unidades federativas do país; ou Municipais, mantidas por um município. Neste trabalho consideramos apenas a experiência brasileira das universidades federais.

semanais ao trabalho em uma mesma universidade, de modo que a grande maioria tem dedicação simples, de 10 horas semanais, enquanto, no Brasil, o número de docentes em regime de dedicação exclusiva nas instituições públicas alcança um patamar de 88,2% (INEP, 2013).

Cabe destacar que a escolha dos sítios de pesquisa – a UFMG e a UBA – justifica-se pela experiência das instituições em procurar estabelecer uma política institucional de formação docente por meio da oferta de ações formativas, ou seja, duas instituições que possuem uma cultura de desenvolvimento profissional. Na UFMG, analisamos as ações do GIZ (Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino), criado em 2009, pela Pró-reitoria de Graduação da universidade, com a finalidade de aprimorar as metodologias de ensino superior, ao utilizar novas tecnologias e possibilitar a reflexão contínua da prática docente. Após 10 anos de sua criação, o GIZ oferece, dentre várias ações, o PerCurso Docente, voltado para a formação de professores e alunos da pós-graduação, sendo esse programa objeto de análise deste estudo. Na UBA, analisamos as experiências formativas desenvolvidas pelas assessorias pedagógicas por meio dos cursos de *Carrera Docente* ofertados por algumas das faculdades pertencentes a essa instituição. Nas próximas seções, descreveremos cada uma dessas experiências.

1.4.3 A coleta de dados no Brasil

A primeira fase de coleta de dados da pesquisa foi realizada no Brasil, na UFMG, durante o primeiro semestre de 2017. Utilizamos, como instrumento de coleta de dados, a análise documental. Para tal, realizou-se uma consulta à página eletrônica do GIZ, bem como a consulta a relatórios do programa PerCurso Docente, desde sua primeira oferta, em 2010, desenvolvidos pelos servidores do setor. Foi localizado um relatório geral do PerCurso Docente do período de 2010 a 2013, em que se detalharam todas as atividades desenvolvidas nesse período, bem como indicadores de participação. Entre os anos de 2014 e 2016, foram localizados relatórios simplificados, no formato de planilhas digitais, em que se detalharam as atividades desenvolvidas nos percursos e a participação dos chamados “percursistas”. Não foi identificado o relatório do PerCurso de 2015.

A segunda fase da coleta de dados consistiu na visita *in loco* para a realização de entrevistas semi-estruturadas com os participantes envolvidos nas ações. Realizamos um total de 21 entrevistas, sendo sete entrevistas com os gestores do GIZ (cinco técnicos em assuntos

educacionais, o diretor em exercício do GIZ e uma ex-diretora); quatro tutores que fazem parte da equipe de apoio e acompanhamento do PerCurso Docente; cinco professores formadores/conteudistas, que são os docentes que desenvolvem as oficinas ofertadas. O objetivo dessas entrevistas com os gestores, os tutores e os professores formadores/conteudistas visou compreender como se constituiu e se estruturou o PerCurso Docente, bem como suas concepções e seus modelos de formação adotados. Além desses sujeitos, julgamos importante identificar também a percepção dos professores participantes dessa ação na intenção de analisar como compreendem esse espaço de formação e sua relação com seu desenvolvimento profissional, motivo pelo qual entrevistamos cinco professores participantes, escolhidos conforme os critérios que serão explicados a seguir.

Foi aplicado um questionário com o intuito de caracterizar o perfil dos professores que buscam essa formação docente. Um formulário *on-line* foi enviado a 537 docentes inscritos no programa no período de 2010 a 2017. A lista dos participantes inscritos no PerCurso Docente nesse período foi disponibilizada pela equipe gestora do GIZ, e foram descartados os alunos da pós-graduação, uma vez que nosso foco eram os docentes. Destes, 89 não eram mais professores da UFMG, informação confirmada por meio da consulta aos currículos *Lattes*, e seis *e-mails* não foram recebidos por seus destinatários. Consideramos, assim, nosso universo com 442 professores, sendo que obtivemos o retorno de 121 docentes, o que representou 27% de taxa de resposta. Após uma pré-análise das respostas dos questionários, selecionamos cinco professores que indicaram, por meio do formulário, disponibilidade para a entrevista. Para a composição dessa amostra, selecionamos os seguintes perfis: um professor que está no início da carreira docente (entre um e cinco anos de docência); dois professores na metade da carreira (entre seis e 19 anos); e dois professores mais próximos do final da carreira (mais de 20 anos de docência). Além dessas características, procuramos eleger docentes que indicaram que o PerCurso Docente contribuiu para sua prática docente e seu desenvolvimento profissional, bem como aqueles que informaram que as atividades não contribuíram para sua formação. Dessa maneira, realizamos a entrevista com cinco professores que participaram do PerCurso Docente, com o objetivo de obter diferentes percepções sobre as ações de formação docente desenvolvidas.

Assim, as entrevistas semi-estruturadas tiveram, como objetivo, identificar como os participantes envolvidos percebem as ações de desenvolvimento profissional, ou seja, buscamos analisar o PerCurso Docente a partir dos olhares daqueles que organizam, executam e participam do programa.

Gostaríamos de ressaltar que compreendemos a existência do caráter subjetivo da percepção, que não espelha fielmente a realidade e envolve também a interpretação, mas entendemos que perceber o olhar desses professores participantes sobre nosso objeto de investigação pode contribuir para uma análise mais ampliada das ações formativas, pois são estes os sujeitos receptores da ação. Tomaremos o cuidado de compreender que, como ressalta o estudo de Matos (2006, p. 51), “diversos fatores como expectativas, motivações, experiências anteriores, emoções, valores, objetivos, interesses e o contexto sócio-cultural influenciam o modo como as pessoas percebem os fenômenos”.

Ao considerar que uma questão dessa natureza implica uma concessão aos participantes envolvidos de um elevado grau de liberdade discursiva, na medida em que é a sua própria visão o objeto de análise, a escolha do instrumento técnico utilizado nesta fase, conforme exposto anteriormente, foi a entrevista semi-estruturada que, segundo Triviños (1987, p. 54), é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Essa técnica, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante tenha a liberdade e a espontaneidade necessárias, o que enriquece, assim, a investigação. Para esta pesquisa, elaboramos três roteiros de entrevistas para cada segmento entrevistado (professores formadores, gestores e professores participantes). Os roteiros foram organizados com perguntas que nos ajudaram a caracterizar os participantes da pesquisa ao destacar sua formação, sua experiência acadêmica/profissional e suas impressões sobre as ações formativas. Os roteiros encontram-se no final desta tese, nos apêndices A e B.

Visando trazer mais elementos para o estudo, além das entrevistas, realizamos a observação direta do PerCurso Docente, para compreender a dinâmica do trabalho e vivenciar as atividades desenvolvidas a partir das trocas realizadas nesses espaços de formação. A observação foi realizada durante a oferta do VIII PerCurso Docente, desenvolvido no período de março a julho de 2017. Acompanhamos as seguintes atividades: a aula inaugural, que consistiu em uma palestra de abertura com a participação de vários convidados que discutiram temáticas ligadas à docência universitária; dois encontros para a elaboração do Plano de

Estudos dos chamados “percursoistas”, conduzidos pela equipe do GIZ; cinco reuniões da equipe gestora do programa; duas atividades presenciais, direcionadas aos pós-graduandos inscritos no PerCurso e opcional aos docentes; quatro encontros do *Feedback*, que consiste em reuniões de avaliação do PerCurso realizada em pequenos grupos de até três “percursoistas”; dois dias de apresentação dos Planos ou Registros de Ação no Seminário Final e a reunião final do PerCurso Docente com a equipe gestora do GIZ. Dessa maneira, foi possível observar e vivenciar todas as atividades realizadas ao longo do VIII PerCurso Docente. Além das atividades presenciais, foi possível acompanhar as atividades virtuais por meio do acesso que tivemos ao ambiente virtual em que eram oferecidas as oficinas e fóruns de discussões do PerCurso.

Quadro 1 - Síntese da coleta de dados no Brasil

Técnicas	Fontes	Quantidade	Período
Análise documental	Site da Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino	Não se aplica	2017/1
	Relatórios do PerCurso Docente	3	2010 a 2013 2014 e 2016
Entrevistas	Gestores do Giz	7	2017/1
	Professores conteudistas/formadores	5	2017/1
	Tutores	4	2017/1
	Professores participantes	5	2017/1
Questionário	Professores participantes	121 (27% da amostra)	2017/1
Observação do VIII PerCurso Docente	Aula inaugural	1	Março de 2017
	Plano de estudos	2	Abril de 2017
	Reuniões equipe gestora	5	Abril e maio de 2017
	Atividade presencial	2	Abril e junho de 2017
	Encontro de <i>Feedback</i>	2	Junho de 2017
	Seminário final	2	Junho de 2017
	Reunião final da equipe gestora	1	Julho de 2017

Fonte: Elaborado pela autora

1.4.4 A coleta de dados na Argentina

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu na Argentina, durante o segundo semestre de 2017. Escolhemos a UBA como campo de pesquisa por sua tradição no desenvolvimento de ações formativas, com discussões, desde a década de 1980, influenciadas pela pesquisadora Elisa Lucarelli. Diferentemente da UFMG, que possui um programa único e institucionalizado, a UBA conta com várias assessorias pedagógicas universitárias,

distribuídas em diversas unidades acadêmicas que têm autonomia para desenvolver diferentes ações formativas.

Dada a extensão territorial da UBA, que tem faculdades (organizadas em unidades acadêmicas autônomas) espalhadas por toda a grande Buenos Aires, além do número elevado de alunos matriculados e professores e das diversas iniciativas de formação docente, optamos, neste trabalho, por investigar apenas as ações de formação docente em três faculdades: *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, *Facultad de Odontología* e *Facultad de Derecho*. Cabe destacar que a escolha dessas faculdades foi feita com a ajuda das professoras supervisoras do trabalho de campo na UBA, e considerou a possibilidade de acesso aos setores e a disponibilidade dos diretores e sua equipe em participar da pesquisa. A coleta de dados na Argentina foi realizada no período de agosto a dezembro de 2017. No conjunto, foram realizadas 14 entrevistas semi-estruturadas com diferentes participantes envolvidos nas ações formativas.

Na *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, a coleta de dados foi realizada na área pedagógica, que desenvolve atividades de assessoria pedagógica às cátedras e oferece o curso de formação pedagógica chamado *Carrera Docente*. Nessa faculdade, foram realizadas seis entrevistas, sendo: uma com a diretora da área pedagógica; uma com o vice-diretor da área; que também atua como professor formador no curso de *Carrera Docente*; com dois professores formadores (um deles foi aluno desse curso); e com duas docentes que participaram do curso de formação. Dessa maneira, nessa faculdade, conseguimos realizar entrevistas com todos os participantes envolvidos na formação (gestores, professores formadores e docentes participantes do curso). Cabe destacar que todas as entrevistas realizadas, tanto com os professores formadores, quanto com os docentes participantes, foram feitas por indicação dos gestores. Dessa maneira, não tivemos acesso ao critério utilizado pelos gestores ao eleger os professores a serem entrevistados. Destaca-se, ainda, que não foi possível aplicar o questionário aos docentes participantes do curso de formação, uma vez que a direção do setor alegou que estava finalizando uma avaliação sobre o curso, elaborada pela área pedagógica, o que poderia causar uma sobreposição de pesquisas e, talvez, certa confusão entre os participantes ao responderem diferentes questionários, sobre a mesma temática, em um curto intervalo de tempo.

Na *Facultad de Odontología*, a investigação foi realizada na Área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica. Esse setor desenvolve trabalho de assessoria pedagógica às cátedras e oferta o programa de formação docente, além de assessorias

acadêmicas para alterações curriculares. Nessa faculdade, foram realizadas três entrevistas, sendo uma com a diretora da área, uma com a vice-diretora (ambas atuam como formadoras), e uma entrevista com uma professora formadora da *Carrera Docente*. Como estava em período de encerramento do segundo semestre letivo de 2017, as diretoras não autorizaram a aplicação do questionário naquele momento. Dessa maneira, o questionário *on-line* foi enviado aos docentes participantes da *Carrera Docente* no mês de junho de 2018, e 23 respostas foram obtidas. O questionário buscou caracterizar os docentes participantes e suas impressões sobre a *Carrera Docente*. Cabe destacar que não tivemos acesso ao *e-mail* dos professores para o envio do questionário, uma vez que o envio das mensagens foi realizado pela área pedagógica da faculdade. Assim, não foi possível identificar o total de professores que recebeu o convite para participar da pesquisa.

Na *Facultad de Derecho*, a coleta de dados aconteceu no *Centro para el Desarrollo Docente*, onde foram realizadas cinco entrevistas, compreendendo os seguintes sujeitos: o diretor do centro; uma servidora não docente que realizava atividades administrativas no setor e ministrava aulas em um dos módulos formativos; dois professores formadores atuantes nos módulos formativos; e uma professora responsável pelo Programa de *Discapacidad y Universidad*. Cabe destacar que não fomos autorizados a entrevistar docentes participantes do curso de formação, nem a aplicar o questionário, como estava previsto no plano de trabalho. A direção alegou que a faculdade tem um número de alunos e docentes muito grande, com cerca de 400 inscritos a cada semestre no curso de formação, o que inviabilizaria entrevistar apenas uma pequena amostra. Apesar de ter sido a primeira faculdade a responder nosso *e-mail* sobre a possibilidade de realização da pesquisa, foi a unidade em que encontramos mais dificuldade em obter acesso aos dados e autorização para conversar com os professores formadores. Notamos certo receio com a possibilidade de avaliação da formação ofertada aos docentes, o que limitou parcialmente a coleta dos dados.

Além das entrevistas, que buscaram identificar os modelos de formação adotados, bem como as percepções dos participantes envolvidos na *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, em todas as faculdades investigadas, realizou-se a análise documental, que procurou identificar tanto as resoluções de criação das ações formativas quanto as propostas curriculares dos cursos de formação docente ofertados pelas três instituições.

Cabe destacar os limites da entrada a campo na Argentina, mesmo que tenhamos sido muito bem recebidos pelas professoras da *Facultad de Filosofía y Letras*, da UBA, que acompanharam a nossa estadia em Buenos Aires durante a coleta de dados. O acesso para a

realização de entrevistas com os docentes participantes dos cursos de formação foi muito difícil. Encontramos certa resistência dos diretores das áreas pedagógicas em indicar nomes ou em disponibilizar o contato de todos os docentes para que pudéssemos realizar uma escolha mais criteriosa dos participantes. Além disso, não nos foi permitido observar as atividades desenvolvidas nos cursos ofertados em nenhuma das faculdades participantes da pesquisa. Assim, nossa amostra foi limitada apenas a professores indicados pelas assessorias pedagógicas.

Quadro 2 - Síntese da coleta de dados na Argentina

Faculdades/ instrumentos	Entrevistas	Quantidade	Questionário	Quantidade	Análise documental	Quantidade
<i>Facultad de Farmacia y Bioquímica</i>	Gestores	2	Não se aplica	Não se aplica	Resolução de criação da <i>Carrera Docente</i>	1
	Professor formador	2			Curriculo do curso	1
	Docentes participantes	2				
<i>Facultad de Odontología</i>	Gestores	2	Docentes participantes	23	Resolução de criação da <i>Carrera Docente</i>	1
	Professor formador	1			Plano de Estudos	1
<i>Facultad de Derecho</i>	Gestor	1	Não se aplica	Não se aplica	Resolução de criação da <i>Carrera Docente</i>	1
	Professor formador	3			Plano de Estudos	1
	Servidor não docente	1				

Fonte: Elaborado pela autora (coleta de dados em 2017/2)

1.4.5 Análise dos dados

Para análise dos dados, utilizamos a técnica de análise temática proposta por Minayo (2010, p. 316) que, em síntese, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. A partir dessas orientações, adotamos as etapas descritas a seguir.

Iniciamos com a ordenação dos dados coletados. Para tanto, foram realizadas as transcrições de todas as entrevistas realizadas, 21 no Brasil e 14 na Argentina, o que totalizou

16 horas e 30 minutos de gravação. A partir do texto das entrevistas e da organização dos documentos encontrados sobre a formação docente nos dois países, organizamos esse material em conjuntos e em subconjuntos para posterior análise. O primeiro conjunto consistiu em organizá-los por nacionalidade e por unidades acadêmicas, no caso da Argentina. No segundo momento, organizamos os dados por subconjuntos de atores da pesquisa, quais sejam: gestores, professores formadores e professores participantes, na tentativa de uma leitura que buscasse homogeneidades e diferenciações por meio de comparações e contrastes.

A segunda etapa foi a classificação dos dados por meio de uma leitura flutuante, que Minayo (2010) denomina como leitura horizontal e exaustiva dos textos, ao se prolongar uma relação interrogativa com eles. Essa etapa inicial de contato com o material de campo da pesquisa possibilitou identificar as primeiras impressões dos dados da investigação na busca por uma coerência interna das informações.

Em um terceiro momento, iniciou-se a leitura transversal de cada subconjunto e do conjunto em sua totalidade. Procuramos fazer recortes temáticos na busca por categorias analíticas. Nesse primeiro exercício analítico, utilizamos, como variáveis teóricas, os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014). Procuramos, assim, analisar as ações formativas ao tomar como referência os três modelos de formação desenvolvidos por essa autora, que os organizou em ordem decrescente de centralização: a) modelo de centralização e controle das ações; b) modelo parcial de descentralização e controle das ações; e c) modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram analisados a partir de quatro dimensões: 1) pressupostos e características das ações; 2) compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente; 3) formatos usuais das estratégias de formação; e 4) formatos de acompanhamento e avaliação. Essa etapa inicial de análise, que aqui chamaremos de pré-análise, foi realizada apenas a partir dos dados do subconjunto “gestores”, o que possibilitou compreender a organização, a estrutura e as concepções do modelo e o formato adotado.

Para analisar as impressões dos demais sujeitos da investigação, a partir de variáveis empíricas, criamos quatro categorias para compreender os sentidos e os contextos de formação apresentados pelos formadores e professores participantes dos programas. Nessa etapa, trabalhamos separadamente com os conjuntos e os subconjuntos. No conjunto do Brasil, elencamos as seguintes categorias: i) atuação e motivações; ii) papel do GIZ e a rede de formação; iii) efeitos do PerCurso; e iv) desenvolvimento profissional docente.

No conjunto da Argentina, as categorias foram organizadas por subconjuntos das unidades acadêmicas a partir das variáveis empíricas. Na *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, as impressões dos formadores e dos professores participantes da *Carrera Docente* e as implicações dessa formação em seu desenvolvimento profissional docente foram categorizadas em: i) atuação e motivações; ii) efeitos da *Carrera Docente* e iii) desenvolvimento profissional docente. Na *Facultad de Odontología* e na *Facultad de Derecho*, como as entrevistas foram realizadas apenas com os gestores e os professores formadores, optamos por não abrir categorias, mas somente apresentar as impressões dos formadores. Dessa maneira, as impressões desses sujeitos serão apresentadas ao longo do texto, sem delimitações de categorias.

Quadro 3 - *Corpus* de análise: dimensões e categorias de análise

Etapas	Descrição das atividades		
Ordenação dos dados coletados	Transcrições das entrevistas (21 no Brasil e 14 na Argentina)		
	Organização dos dados por nacionalidade Elaboração de subconjuntos por atores: gestores, professores formadores e professores participantes		
Classificação dos dados	Leitura flutuante das entrevistas		
Leitura transversal	Definição de variáveis teóricas (CUNHA, 2014)	Modelo A: centralização e controle das ações Modelo B: parcial de descentralização e controle das ações Modelo C: descentralizado de acompanhamento das ações	Dimensões de análise: 1) pressupostos e características das ações; 2) compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente; 3) formatos usuais das estratégias de formação; e 4) formatos de acompanhamento e avaliação
	Definição de variáveis empíricas	Brasil: i) atuação e motivações; ii) papel do GIZ e a rede de formação; iii) efeitos do PerCurso; e iv) desenvolvimento profissional docente	Argentina: i) atuação e motivações; ii) efeitos da <i>Carrera Docente</i> ; e iii) o desenvolvimento profissional docente

Fonte: Elaborado pela autora

Após a análise dos dados, a partir das categorias elencadas, realizamos a análise comparada das duas experiências formativas, que foi organizada em duas partes. Na primeira parte, realizamos um paralelo entre o campo universitário brasileiro e o campo universitário argentino à luz do conceito de campo, de Bourdieu (1983) e, na segunda parte, focamos nas ações de desenvolvimento profissional docente da UFMG e da UBA, comparando-as a partir de quatro eixos: i) implantação das ações formativas: formatos, tempos e participação dos

docentes; ii) temáticas das ações formativas: conteúdos e saberes docentes; iii) implicações das ações formativas: carreira e condições de trabalho; e iv) abrangência das ações formativas: preparação de futuros docentes universitários.

As análises realizadas nos permitiram fazer o estudo comparado das duas ações de desenvolvimento profissional docente de modo a responder as questões que nortearam esta pesquisa, além de discutir sobre o campo universitário no Brasil e na Argentina.

1.5 Organização dos capítulos da tese

Nesta introdução, apresentamos o objeto de pesquisa, construído a partir da nossa trajetória acadêmico-profissional. Trouxemos, ainda, algumas experiências de programas e ações de formação docente ofertadas por instituições de educação superior brasileiras com o intuito de identificar as pesquisas mais recentes sobre a temática deste trabalho e compreender as lacunas encontradas por outros pesquisadores. Apresentamos, por fim, as questões e os objetivos da nossa investigação acadêmica e o percurso metodológico adotado.

No segundo capítulo, discutiremos a temática principal deste estudo, qual seja: o desenvolvimento profissional docente no contexto universitário. Tal capítulo está organizado em duas seções, nas quais trabalharemos os conceitos de desenvolvimento profissional docente e de profissionalidade, e discutiremos a Pedagogia e a docência no campo universitário a partir da literatura especializada, por meio da utilização do conceito de campo, de Bourdieu (1983), como aporte teórico para compreender o campo universitário e o lugar que o ensino e a formação docente ocupam nesse campo.

No terceiro capítulo, apresentaremos o campo universitário brasileiro. Nele, traçamos um panorama da legislação que rege a carreira docente na educação superior no Brasil, com destaque para as exigências legais quanto à formação e ao trabalho do professor universitário, bem como um breve histórico sobre a constituição da UFMG. Ainda nesse capítulo, apresentaremos as ações do GIZ, vinculado à Pró-reitoria de Graduação da UFMG, e analisaremos o PerCurso Docente, a partir das categorias propostas por Cunha (2014).

O capítulo quatro traz informações sobre o campo universitário argentino. Dada a amplitude e a organização acadêmica da instituição, a investigação foi realizada nas assessorias/áreas pedagógicas da *Facultad de Derecho*, da *Facultad de Farmacia y Bioquímica* e da *Facultad de Odontología*. Nessas unidades acadêmicas, focamos nossos estudos nas atividades de formação denominadas *Carrera Docente*. Nesse capítulo,

realizamos também a análise das ações formativas a partir das categorias propostas por Cunha (2014).

No capítulo cinco, analisamos, de maneira comparada, os dois campos universitários a partir do conceito de campo e de capital científico, de Bourdieu (1983). Nessa direção, trouxemos, como contribuição para a discussão, o que chamamos, neste trabalho, de “capital pedagógico”. Na segunda seção desse capítulo, realizamos o estudo comparado das ações de desenvolvimento profissional docente analisadas na UFMG e na UBA, a partir de quatro eixos: i) implantação das ações formativas: formatos, tempos e participação dos docentes; ii) temáticas das ações formativas: conteúdos e saberes docentes; iii) implicações das ações formativas: carreira e condições de trabalho; e iv) abrangência das ações formativas: preparação de futuros docentes universitários.

Finalizamos a tese com as considerações finais desta investigação acadêmica, na qual destacamos os achados da pesquisa e suas contribuições para o campo universitário, especialmente no que se refere à docência universitária, e defendemos a existência do “capital pedagógico” nas relações estabelecidas nesse campo. Ao entendermos que uma pesquisa não termina com a redação de um relatório final, traremos alguns apontamentos para pesquisas futuras.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo, discutiremos a temática principal deste estudo, qual seja: o desenvolvimento profissional docente no contexto universitário. Para tanto, na primeira seção, trabalharemos o conceito de desenvolvimento profissional docente por consideramos que esse termo traz uma ideia mais ampliada de formação.

Na segunda seção, discutiremos a Pedagogia e a docência no campo universitário a partir da literatura especializada. Para ampliar a discussão, utilizamos o conceito de campo, de Pierre Bourdieu (1983), como aporte teórico para compreender o campo universitário e o lugar que o ensino e a formação docente ocupam nele.

2.1 Desenvolvimento profissional docente e profissionalidade

O desenvolvimento profissional docente é um termo que vem ganhando espaço no campo das pesquisas sobre a formação de professores. Esse termo surge em uma perspectiva mais ampliada, ao buscar superar a dicotomia entre formação inicial e formação continuada. Nosso propósito, nesta discussão teórica, é problematizar esse conceito, tendo em vista seu caráter processual e contínuo e sua relação inerente com outros termos, como profissionalidade, formação e trabalho docente.

A compreensão conceitual de Desenvolvimento Profissional Docente é defendida por autores como Imbernón (2011) e Marcelo Garcia (1999; 2009) “porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo ‘desenvolvimento’ sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Diniz-Pereira (2010; 2019) defende que o termo desenvolvimento profissional docente tem o potencial para avançar na concepção de formação de professores se atrelado ao princípio da indissociabilidade entre a formação e o trabalho docente, ao superar a descontinuidade das ações de formação ofertadas pelas instituições ou redes de ensino. Nas palavras desse autor,

em contraposição a essa situação de descontinuidade das ações de formação, discute-se hoje na literatura especializada a ideia do “desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a

formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 2).

Dessa maneira, Diniz-Pereira (2010; 2019) conclui que, se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas.

Nessa mesma direção de compreender o desenvolvimento profissional docente como algo que não se dissocia das condições do trabalho docente, Imbernón (2011) acredita que a profissão docente se desenvolve por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, a formação permanente que o professor realiza ao longo da sua vida profissional. Para esse autor, “essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Para nossa investigação acadêmica, entendemos desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou a revisão de concepções e de práticas pedagógicas. Rudduck (1991)⁷, citado por Veiga (2012), refere-se ao desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, de questionamento e de busca de soluções para questões complexas que emergem no exercício da docência. Nessa mesma direção, Avalos (2002)⁸, citado por Vaillant (2009), destaca que:

la temática del desarrollo profesional de maestros y profesores involucra dos visiones en pugna: un enfoque que concibe al perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. Esta última visión responde a la conceptualización más reciente centrada en el concepto de desarrollo profesional (AVALOS, 2002 citado por VAILLANT, 2009, p. 31).

Ou seja, o desenvolvimento profissional docente traz uma concepção mais ampliada de formação de professores, ao romper com a ideia de formação apenas como um aperfeiçoamento para sanar alguma dificuldade dos docentes. Assim, o desenvolvimento

⁷ RUDDUCK, J. **Innovation and change**. Milton Keynes: Open University, 1991. 129p.

⁸ ÁVALOS, B. **Profesores para Chile**. Historia de un proyecto. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2002. 230p.

profissional docente tem seus princípios na coletividade e na ideia de desenvolvimento ao longo da carreira, atrelado à trajetória profissional e pessoal dos profissionais da educação.

Day (2001) corrobora com essa perspectiva ao tratar o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo que se manifesta de maneira individual e coletiva. Ele defende, assim, que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e dos contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente. Desse modo, o autor destaca que

a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda carreira, mas ressalta que as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, em algumas vezes, é natural e evolutiva, em outras, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação (DAY, 2011, p. 16).

Sendo assim, o desenvolvimento profissional docente é algo dinâmico, processual e contínuo, e sua evolução se dá desde o momento de inserção na carreira e vai se ampliando no decorrer da trajetória profissional e pessoal do docente. Por se caracterizar como um processo intencional, ele vai ser influenciado pela forma como a instituição se organiza e oferece condições para que esse processo se efetive, como se dão as relações entre os pares, como o sistema valoriza e dá suporte ao professor, como as suas condições de trabalho se apresentam e se impõem no cotidiano, ou seja, o exercício da docência é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam.

Buscamos, assim, delimitar o que caracteriza especificamente o desenvolvimento profissional docente, associando-o à indissociabilidade entre os processos formativos e os elementos constitutivos da profissão docente. Nessa perspectiva, compreendemos esse fenômeno como um processo de aprendizagem e crescimento profissional, ao corroborar as ideias de Oliveira-Formosinho (2009, p. 225), que afirma:

[...] formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente de professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Essas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes.

Dessa maneira, entendemos que os programas ou as ações de formação propostos pelas instituições participantes desta investigação acadêmica, tanto no Brasil quanto na

Argentina, se configuram como um dos espaços que impulsionam a aprendizagem docente visando ao crescimento e ao desenvolvimento profissional.

Vaillant (2009), em seus estudos sobre as políticas de desenvolvimento profissional docente na América Latina, destaca a complexidade das situações que esses programas exigem, ao ressaltar que os processos de formação das políticas devem ser os mais integrados possíveis, ao considerar as variações impostas pela decorrência do tempo, das influências culturais e da variedade de situações que impactam cada atuação. Assim,

si buscamos promover un desarrollo profesional docente con impacto en las aulas, hemos de preguntarnos cómo hacer para que el mismo tenga éxito. Tres procesos son fundamentales: una buena propuesta de innovación o idea, un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de consensos. No olvidemos que los tiempos políticos son más cortos que los pedagógicos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos (VAILLANT, 2009, p. 35).

Ao corroborar com esse princípio de desenvolvimento profissional, Veiga (2005) destaca que o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente, e se constitui como um ato político. Para a autora, a formação do professor é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, a autora destaca que, em nenhum momento, se assume a visão dicotômica da relação teoria-prática. Em suas palavras, “a prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática é receptáculo da teoria” (VEIGA, 2005, p. 6).

Embora Veiga (2005) destaque a prática pedagógica como um dos elementos constitutivos da formação docente, Imbernón (2011) ressalta o cuidado de não podermos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e à compreensão de si mesmo, e ao desenvolvimento cognitivo e teórico. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente “é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira” (IMBERNÓN, 2011, p. 45).

Portanto, o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e

de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Ao compreendermos a universidade como um espaço fecundo para o desenvolvimento profissional docente e ao considerarmos que o professor universitário não necessariamente contou com uma preparação inicial para se tornar docente, pensamos que é essencial trazer, para esta discussão, o conceito de profissionalidade docente. Courtois *et al.* (1996)⁹, citados por Ludke e Boing (2010), conceituam esse termo destacando-o como uma aprendizagem permanente e em constante movimento, construída no contexto da profissão. Para os autores, profissionalidade

designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...] Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado (COURTOIS *et al.*, 1996, p. 172 citados por LUDKE; BOING, 2010, n.p.).

No contexto do desenvolvimento profissional, Ludke e Boing (2010, p. 4) destacam que a “profissionalidade passou a significar o que existe de potencial e expectativa nas carreiras profissionais”. Os autores, ao considerarem que as expectativas são construções sociais em torno das diferentes profissões, ressaltam que a sociologia das profissões francesa procurou fazer a ponte entre aspectos pré-profissionais e profissionais que, até então, vinham separados pela formação. Assim, eles entendem que a profissionalidade antecede, acompanha e sucede a própria formação. Esses autores parecem concordar também com a ideia de que o desenvolvimento profissional rompe com a dicotomia entre formação inicial e continuada, conforme já discutimos anteriormente. Eles destacam, ainda, duas dimensões da profissionalidade: as afetivas e pessoais, e a construção social do trabalho do professor, que são duas posições que se colocam em jogo, pois, para eles:

⁹ COURTOIS, B. *et al.* Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J. M.; BERTON, F.; BORU, J. J. (Coords.). **Situations de travail et formation**. Paris: L’Harmattan, 1996, p. 165-201.

[...] essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão. Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias (LUDKE; BOING, 2010, p. 4).

Nessa mesma direção, o estudo de Contreras (2002) considera que o ensino é um jogo de “práticas aninhadas”, em que fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, além dos individuais. A partir desse ponto de vista, para ele, “os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores” (CONTRERAS, 2002, p. 75). Para esse autor, a profissionalidade supera a descrição do desempenho do trabalho de ensinar, mas se coloca também como uma expressão de valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão docente.

Hoyle (1980)¹⁰, citado por Cunha (2009), identificou a necessidade de um movimento que evoluísse da profissionalidade restrita para a profissionalidade ampla dos professores. O autor afirma que a profissionalidade restrita refere-se a uma “condição intuitiva, centrada na sala e aula e baseada na experiência, em detrimento da teoria. Nessa concepção o profissional é sensível ao desenvolvimento de cada aluno, é um professor criativo e um hábil gestor da aula” (HOYLE, 1980, p. 49 citado por CUNHA, 2009, p. 356). Por não valorizar a teoria, “distancia-se dos padrões conceituais de qualidade, não compara o seu trabalho com os dos outros, nem tende a compreender as atividades de sala de aula num contexto mais alargado” (HOYLE, 1980, p. 49 citado por CUNHA, 2009, p. 356). A partir dessa proposição de Hoyle (1980), Day (2001, p. 22) destaca que a profissionalidade ampla, por sua vez,

insere o ensino da sala de aula num contexto educacional mais alargado, onde o professor compara seu trabalho com os demais avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com outros professores. Ao contrário do profissional restrito, interessa-se pela teoria e pelo desenvolvimento educacional em curso.

¹⁰ HOYLE, E. Professionalization and de-professionalization in education. In: HOYLE, E.; MEGARY, J. (Eds.). **World Yearbook of education 1980: the professional development of teachers**. London: Kogan Page, 1980, n.p.

Essa condição, segundo o autor, exige o consumo da literatura educacional disponível e envolve o interesse do professor na promoção de seu desenvolvimento profissional autônomo, por meio de estudos contínuos.

Nessa perspectiva, Cunha (2009, p. 357) destaca que os estudos do campo da Pedagogia Universitária se tratam “de uma necessária organização de conhecimentos e reflexões que tiram a docência da Educação Superior da condição de profissionalidade restrita para colocá-la no plano da profissionalidade ampla, retomando os conceitos de Hoyle”.

Assim, a proposta de formação contínua de professores na universidade deve se concentrar em iniciativas instituídas no período que acompanha o seu tempo profissional. Tais propostas podem ter formatos e durações diferenciadas, e devem assumir a perspectiva da formação como processo. Quanto às instituições, elas precisam entender que devem ser as principais patrocinadoras das propostas. Para Cunha (2016, p. 69), “quanto mais aproximam as condições de formação com as de trabalho, mais poderão ter sentido e significado nos contextos em que atuam”.

2.2 A Pedagogia e a docência no campo universitário

Retomando os estudos de Cunha (2009) sobre o campo da Pedagogia Universitária, a autora destaca que é uma preocupação recente profissionalizar a universidade e desenvolver a formação profissional dos professores universitários, especialmente no Brasil e no restante da América Latina. De alguma maneira, esse movimento reflete iniciativas que se inspiraram nos acontecimentos dos anos 1960, na França, e na perspectiva norte-americana, de matriz pragmática¹¹. Para ela, “há muito pouco tempo, percebia-se a docência universitária exclusivamente estabelecida a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, baseados nas representações tradicionais de suas trajetórias enquanto estudantes, forjavam o seu modo de ensinar” (CUNHA, 2009, p. 349).

A Pedagogia Universitária pode ser definida, conforme assinala Cunha (2006, p. 351), como:

¹¹ Dá-se o nome de “pragmatismo” a um movimento filosófico, ou grupo de correntes filosóficas, que se desenvolveram, sobretudo nos EUA e na Inglaterra, mas que repercutiram em outros países. Seu principal representante foi John Dewey. Para a tese deweyana, se a educação é um processo de vida, então a escola, que é uma das formas e o lugar privilegiado da educação, deve, necessariamente, proporcionar ao aluno o raciocínio e a elaboração de conceitos que, posteriormente, serão confrontados com os conhecimentos sistematizados. Essa teoria aprecia a experiência cotidiana do sujeito e da própria sociedade (SILVA *et al.*, 2015).

um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior. Reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A Pedagogia Universitária é um espaço de “conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELLI, 2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2006, p. 351).

Ao considerarmos esse campo polissêmico da Pedagogia Universitária e os desafios de articular os vários saberes e as dimensões de atuação do professor universitário, percebemos a formação desse docente dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional como uma temática importante a ser investigada. Nos debates atuais sobre a docência universitária, muitos questionamentos referentes a quem são, o que sabem esses professores e como vem sendo constituída a formação desses professores têm nos acompanhado em nossa prática profissional e de pesquisa. A literatura especializada da área, como Cunha (2014) e Isaia *et al.* (2012), dentre outros, ressalta que não há uma formação voltada para questões pedagógicas para os professores que irão atuar nas universidades, e que muitos se tornam professores a partir da experiência e das tentativas de ensaio e erro, uma vez que seus cursos de formação, em nível de pós-graduação, não ofereceram uma formação pedagógica.

Estudos brasileiros como o de Anastasiou (2005), Pimenta e Anastasiou (2011) e Chamlian (2003), dentre outros, abordam a importância e a necessidade do desenvolvimento das competências pedagógicas para os professores da educação superior. Nessa mesma direção, a pesquisadora argentina Elisa Lucarelli apresenta, em seus estudos, a questão da Pedagogia Universitária, ao enfatizar a importância de se discutir essa temática no espaço institucional. Lucarelli (2006) destaca que os aspectos pedagógicos e seu papel dentro da universidade não são tão reconhecidos para a formação dos docentes da educação superior, diferentemente do que ocorre com os professores de outros níveis de ensino. A autora ressalta que:

La situación no está tan claramente reconocida en el caso del docente universitario, en especial en lo referente a cuál es la práctica profesional que define su situación en la institución: ¿la práctica de enseñar? ¿La práctica específica para cual fue formado en su campo particular? (LUCARELLI, 2006, p. 275).

Assim, ao discutir o desenvolvimento profissional de professores universitários, os estudos sobre os saberes docentes, tais como Tardif (2008) e Gauthier (1998), nos indicam a importância de se valorizar os saberes da experiência profissional e de sua prática pedagógica. No entanto, apenas a experiência e o domínio do conteúdo não são suficientes, e uma fundamentação teórica explícita sobre sua prática docente tem um caráter importante para sua atuação. Para Zabalza (2004), a forma como o professor seleciona o conteúdo, a maneira de organizá-lo segundo as demandas do aluno e a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno à aquisição da aprendizagem, de modo crítico e reflexivo, ultrapassam o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade.

Como já sinalizado pelos estudos sobre a docência universitária, a falta de formação específica para a atuação na educação superior pode implicar, por um lado, em problemas didáticos decorrentes da inexperiência do professor iniciante, e, por outro, no risco de que não aconteça renovação da cultura e dos métodos encontrados na academia, uma estagnação proporcionada pela imitação acrítica por parte dos novos docentes daqueles procedimentos pelos quais foram formados (PACHANE, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011; COELHO, 2012; FERENC, 2005). Pimenta e Anastasiou (2011, p. 79) argumentam que os professores,

quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...] O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam.

É possível identificar estudos na América Latina que exploram a importância da formação pedagógica para professores universitários, tais como Carboni (2007, p. 2), que destaca:

En las últimas dos décadas fue extendiéndose en las Universidades la conciencia de que además de la formación en su disciplina y la práctica supervisada, los profesores necesitaban adquirir formación pedagógica y didáctica, como así también la relación entre docencia e investigación para fortalecer así la calidad en su formación. La acreditación de carreras de grado establecida en la Ley de Educación Superior dio lugar a una exigencia específica respecto a la formación pedagógica de los profesores universitarios, de la implementación de instancias de seguimiento del desarrollo curricular y de la jerarquización de los aspectos pedagógicos y didácticos en la formación de grado.

Ao considerarmos a Pedagogia Universitária como um espaço de pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características (CUNHA, 2006), compreendemos que a docência universitária abrange atividades orientadas para a preparação de futuros profissionais. Isaia (2006b) ressalta que tais atividades são regidas pelo modo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter às dimensões pessoais do professor. Assim, para essa autora, “a docência superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles” (ISAIA, 2006b, p. 374).

Desse modo, ao considerar que a formação pedagógica do professor universitário é um dos aspectos importantes para seu desenvolvimento profissional, a literatura especializada nos revela que formar professores reflexivos sobre sua prática educativa pode ser um aspecto importante para garantir a melhoria do ensino universitário, o que, por sua vez, pode ampliar as possibilidades de sucesso para os alunos na graduação. Isaia (2006a) defende que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, desenvolverá novas maneiras de atuação docente, em termos individuais ou coletivos, e se tornará, assim, uma condição de formação e de desenvolvimento profissional.

Nesse processo de desenvolvimento profissional, um dos desafios que encontramos na educação superior refere-se à construção da identidade docente, uma vez que a maior parte dos professores vem de outras carreiras profissionais, que acabam sobressaindo sobre o exercício da docência. Ou seja, ao perguntar para um engenheiro, um advogado, um médico etc., qual é sua profissão, um número significativo não responderá que são professores, e a identidade profissional predominante ainda será a da sua formação na graduação. Essas discussões giram em torno da necessidade de se construir uma identidade docente na universidade e na definição de saberes inerentes à profissão de professor. Assim, Lucarelli (2006, p. 276) enfatiza que

el docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título otorgado por la unidad académica donde se graduó. La legitimidad profesional de sus prácticas como médico, ingeniero, bioquímico, contador es indiscutida, se origina en un saber acreditado escolarmente y cuenta con mayor o menor grado de aprobación, según cómo se hayan dado las negociaciones y las luchas curriculares, en el seno de la comunidad profesional

respectiva. Poder y prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado.

Compreende-se, portanto, que pensar em uma formação para a docência universitária supera a ideia simplista de que o conhecimento aprofundado em uma área científica e a habilidade como pesquisador são suficientes para a docência na educação superior. Os estudos citados apontam para a necessidade de um conhecimento pedagógico que vai além de dominar algumas metodologias de ensino. É preciso perceber os alunos e suas especificidades. Os professores devem ser capazes de entender seu papel ético, político e social, ao buscarem a reflexão constante sobre sua prática.

Nessa perspectiva, ao pensar a universidade como um potencial espaço para formação dos docentes universitários, uma vez que eles não têm uma preparação em suas formações iniciais para a docência, nesta investigação acadêmica, nos apoiamos no conceito de campo, de Bourdieu (1983), por entendermos que é nesse espaço social, o campo universitário, que pode ser estabelecida uma interlocução entre o capital científico e o que, nessa pesquisa, denominamos como “capital pedagógico”. Ao entender as lutas concorrenciais existentes nesse campo, pretendemos identificar como as ações de desenvolvimento profissional docente são percebidas dentro desse espaço e qual o lugar que o ensino (ou a formação docente) ocupa na universidade.

Um campo, segundo os estudos de Bourdieu (1983), é um espaço social complexo, cuja estrutura é um estado de relações de força entre agentes ou instituições que lhe são próprias. A estrutura do campo está regida por leis, regras e um capital específico. A dinâmica desse espaço social assemelha-se a um jogo, do qual todos os agentes participam em diversas posições. Cada campo é, assim, um espaço de luta desses agentes e dessas instituições pelo monopólio da violência simbólica legítima no seu interior e pela posse do capital próprio desse campo. Um campo se define, entre outras coisas, por meio da definição dos objetos de disputas e dos interesses próprios de outros campos, e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar nele.

Embora haja formas específicas de existir, os campos possuem características comuns, e sua definição está sujeita ao modo de construção desses espaços que, por sua vez, se encontram em constante movimento. Assim, a estrutura de um campo tem relação com os capitais que ali são valorizados e as formas como são distribuídos entre os agentes que os integram. Nessa perspectiva, o conceito de campo pode ser relacionado ao conceito de capital

e de *habitus*¹², ao considerar que os capitais são movimentados pelos agentes que compõem os campos, que são microcosmos sociais formados por *habitus* específicos. O capital funciona como uma moeda própria (não necessariamente no sentido econômico), como um recurso útil na determinação e na reprodução das posições sociais de um campo específico do espaço social global, e sua posse é a condição para que os agentes participem do jogo social e possam, em virtude de suas jogadas, acumular mais capital (BRANDÃO, 2010). O capital pode se apresentar, essencialmente, em duas maneiras: incorporado, na forma de disposições; e objetivado, na forma de bens materiais (BOURDIEU, 2008).

Bourdieu (2003) acredita que há leis gerais dos campos. Campos tão diferentes como o campo da política, o do esporte, o da religião, possuem leis de funcionamento invariantes e é por isso que ele afirma não ser absurdo desenvolver um projeto de uma teoria geral dos campos, de usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos.

Assim, a partir desses elementos teóricos de Bourdieu, entendemos que a universidade pode ser considerada um espaço de lutas concorrenciais, dotado de um capital que compõe o campo universitário e seus subcampos de lutas. Para Bourdieu (2017, p. 115), o capital universitário é possível de ser obtido e mantido “por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, [...] esse poder sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário assegura a seus detentores uma autoridade estatutária”. As instâncias de reprodução aqui mencionadas podem ser exemplificadas com a participação em bancas de concursos ou de doutorado e em comitês consultivos da universidade, sendo a autoridade estatutária uma espécie de atributo de função que está mais ligada à posição hierárquica do que a propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa.

O capital envolvido nesse campo é predominantemente o capital científico. O que está em jogo nesse campo científico

é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social, ou se quisermos, o monopólio da competência científica (isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 2003, p. 112).

¹² O *habitus* é um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim (BOURDIEU, 2003, p. 125).

Entendemos o campo científico como um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas pelos docentes; é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial, para a obtenção da autoridade científica (BOURDIEU, 1983).

Morosini (2006) destaca que o campo científico é orientado pela concepção de ciência oficial: um conjunto de recursos científicos herdados do passado que existem no estado objetivado (instrumentos, obras, instituições etc.) e no estado incorporado (hábitos científicos, sistemas de esquemas de percepção, apreciação e de ação). Para ele,

o Sistema de ensino é o único capaz de assegurar à ciência oficial sua permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos aos destinatários legítimos da ação pedagógica; é uma ordem que engloba o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo em que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens (MOROSINI, 2006, p. 393).

O campo científico comporta duas formas de poder correspondentes a duas espécies de capital científico. Uma delas é o poder político, relativo à acumulação de capital científico institucionalizado e ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas e políticas – como comissões, representações etc. – relativas a órgãos colegiados, reguladores, avaliadores, financiadores e gestores, entre outros. O capital científico institucionalizado é acumulado por estratégias políticas específicas que exigem tempo, como a participação em comissões, em bancas de teses e em concursos, em reuniões e em outros eventos mais ou menos convencionais no plano científico, sendo que, muitas vezes, não é possível saber se a acumulação desse tipo de capital é o princípio (a título de compensação) ou o resultado de um menor êxito na acumulação do capital científico puro, que está mais relacionado aos burocratas. Tal capital científico puro é a espécie que corresponde à outra forma de poder, mais específico, que é o prestígio pessoal, o reconhecimento científico propriamente dito, adquirido fundamentalmente pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, e que diz respeito, principalmente, aos professores-pesquisadores (BOURDIEU, 2004).

Embora não esteja mencionado em nenhuma das obras de Bourdieu que tratam do campo universitário, consideramos, neste trabalho, que o “capital pedagógico”, para além dos consagrados capital científico e capital acadêmico, é outro tipo de capital a ser considerado nas análises sobre esse campo, uma vez que ele também participa das suas dinâmicas de configuração. É importante ressaltar que compreendemos o campo universitário como um espaço social dinâmico e, em razão disto, a sua configuração pode mudar bastante ao longo do tempo. Sendo assim, certos tipos de capital que, antes, eram muito valorizados no interior

desse campo, um dia, podem perder valor e outros tipos de capital, hoje desvalorizados, podem valorizar-se e, por via de consequência, transformar as lógicas de funcionamento dele.

Apesar de não ter considerado, em sua obra, a existência do “capital pedagógico” no interior do campo universitário, Bourdieu (2017, p. 171) parece concordar com a natureza dinâmica desse espaço social, ao admitir que esse campo

é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e sobretudo por meio das instituições de que fazem parte, a posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se se preferir, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital.

Não encontramos outros estudos, além dos de Corrêa e Ribeiro (2013) e de Corrêa (2012), que utilizassem o conceito de “capital pedagógico” para discutir o campo universitário. Cumpre ressaltar que esses autores também não deixaram claro, em tais trabalhos, uma definição do que seria esse “capital pedagógico”. Apenas o mencionam como algo em oposição ao capital científico, ligado aos saberes e conhecimentos pedagógicos.

Corrêa e Ribeiro (2013) discutiram, em seu trabalho, o campo científico e a lacuna existente do chamado “campo pedagógico” na pós-graduação no Brasil. Eles consideram que:

uma vez que o capital científico é o tipo mais valorizado e reconhecido no campo, sendo fundamentalmente produto de pesquisa, as atividades de ensino ficam em segundo plano, pelo menos no que tange à preocupação com sua qualidade e reflexão sobre a prática (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 324).

Uma outra pesquisadora que utiliza o termo “capital pedagógico”, na literatura educacional brasileira, é Lélis (1996), mas seu campo de investigação são escolas da educação básica. Segundo a autora, tal capital varia em função de “títulos escolares obtidos, de experiências no plano de vida pessoal e profissional” (LÉLIS, 1996, p. 198).

Diante de poucos estudos sobre o campo universitário, especificamente no que se refere à discussão das relações de acumulação do chamado “capital pedagógico”, de uma ausência de como poderia ser conceituado esse tipo de capital e, ainda, ao considerarmos que os capitais são movimentados pelos agentes que compõem o campo, tentamos, neste trabalho, buscar elementos que possam nos ajudar a compreender o “capital pedagógico” dentro da estrutura universitária.

Sendo assim, consideramos, neste trabalho, que o “capital pedagógico” pode se manifestar no interior do campo universitário por meio do domínio de saberes da docência,

tais como o conhecimento sobre o objeto de ensino; o domínio de estratégias e de práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino desse objeto; e as boas relações estabelecidas com os alunos, que são concebidos como protagonistas dos processos de aprendizagem. O acúmulo desse capital é adquirido em suas vivências pessoais e profissionais, na participação em espaços de formação ofertados pela universidade, na atuação em órgãos colegiados e em comissões de cunho acadêmico (colegiados de curso, coordenação de curso, comitês de ensino etc.). Os resultados das avaliações de desempenho preenchidas pelos alunos, os convites para paraninfos e as homenagens de turmas de formandos são algumas maneiras de reconhecer a aquisição e o acúmulo do chamado “capital pedagógico”.

Assim, um dos nossos desafios nesta tese é compreender as lutas concorrenciais entre o capital científico e o “capital pedagógico” nos campos universitários argentino e brasileiro. Então, perguntamos: o capital adquirido e o *habitus* incorporado por meio das ações de desenvolvimento profissional, especialmente as formações pedagógicas, que podemos chamar de capital e *habitus* pedagógicos, teriam um reconhecimento no campo aos agentes participantes? Como tornar esse capital um objeto de interesse e reconhecimento do campo científico e universitário?

Estamos conscientes de que, ao considerarmos a estrutura atual das universidades brasileiras, especialmente das instituições públicas, o capital científico é que ocupa um lugar de destaque e de poder nesse campo. É o acúmulo desse tipo de capital que promove, hoje, a ascensão na carreira e o prestígio acadêmico no interior do campo universitário brasileiro. Porém, é preciso destacar que, no Brasil, antes da reforma universitária de 1968, a pesquisa era uma atividade quase inexistente e ocupava um lugar secundário nas universidades brasileiras. Após tal reforma, seguindo fortes influências de universidades estadunidenses, a pesquisa passou a ser um dos elementos indissociáveis do tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão), e se tornou a principal responsável pela aquisição e acumulação do capital científico.

Acreditamos que a teoria de campo de Bourdieu pode nos ajudar a interrogar o campo universitário, de maneira a ampliar as discussões sobre a formação do docente universitário, pois entendemos que o desenvolvimento profissional docente não pode se desvincular de um olhar sobre esse campo.

Visamos, com esta pesquisa, compreender o lugar das atividades de ensino nas universidades, bem como analisar se as ações de desenvolvimento profissional docente ofertadas por essas instituições contribuem para o reconhecimento e a valorização do capital e

do *habitus* pedagógico dentro desse campo, em especial pelo fato de propormos um estudo comparado entre duas realidades distintas, como o campo universitário brasileiro e o argentino.

3 O CAMPO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: ESTRUTURA DA UFMG, A CARREIRA DO PROFESSOR E AS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Apresentaremos, neste capítulo, um dos campos da pesquisa, qual seja, o campo universitário brasileiro, elemento importante para dialogarmos sobre o desenvolvimento profissional docente na universidade. Traçaremos um panorama da legislação que rege a carreira docente na educação superior no país, ao destacar as exigências legais quanto à formação e ao trabalho do professor universitário, acompanhado de um breve histórico da fundação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e sua respectiva estrutura acadêmica.

O capítulo descreverá, ainda, as ações desenvolvidas pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) e o perfil dos sujeitos participantes desta investigação acadêmica. Posteriormente, apresentaremos a análise do programa de formação PerCurso Docente. Cumpre ressaltar que os dados ora apresentados decorrem da análise documental, das observações no campo de pesquisa, das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados aos sujeitos participantes.

Na educação superior no Brasil, a preparação para a docência está prevista na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/1996, que determina a qualificação necessária para a docência universitária a ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os programas de mestrado e doutorado, conforme destacado no artigo 66¹³.

Diante das exigências da legislação em vigor, é possível compreender que, diferentemente dos níveis de formação de professores da educação básica, não há um curso ou um programa específico para a formação do professor universitário. As políticas públicas não estabelecem, diretamente, orientações para a formação pedagógica de docentes para esse nível de ensino. Muitos passam de alunos a professores sem uma reflexão sobre o que é ser docente. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* acabam por se tornar o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de maneira secundária, pois a ênfase continua sendo o desenvolvimento da competência na pesquisa científica, em detrimento da competência pedagógica.

¹³ Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

A expansão da educação superior no Brasil, na década de 1990, justificou a intensificação do controle do governo federal nesse nível de ensino, o que fez as Instituições de Ensino Superior (IES) repensarem maneiras de melhoria da qualidade de ensino. Nessa época, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, o que se configurou como uma possibilidade de formação para os professores que atuarão na educação superior. No entanto, apesar desses esforços da CAPES, não parece suficiente a participação dos professores apenas em estágios docentes durante a pós-graduação como um espaço de formação docente, uma vez que a ênfase na pesquisa é o que ainda predomina.

Notamos que a legislação do Brasil, no que se refere à formação para o docente universitário, ainda é muito incipiente. Não identificamos uma política de formação para esse nível de ensino, assim como já temos consolidada para a educação básica. Apesar de identificarmos algumas iniciativas pontuais de formação, como os estágios docentes da pós-graduação, o desenvolvimento dessas propostas compete às instituições de educação superior, e inexistente uma política nacional, o que indica a necessidade de que essa temática seja mais pautada no campo das pesquisas sobre as políticas educacionais de formação de professores.

3.1 A estrutura universitária da UFMG

A UFMG foi criada em 1927, com o nome Universidade de Minas Gerais, na época, uma instituição privada e subsidiada pelo Estado. Sua fundação se deu a partir da junção entre quatro escolas de nível superior que, então, existiam em Belo Horizonte-MG: a Faculdade de Direito (criada em 1892, na cidade de Ouro Preto-MG e transferida para a atual capital em 1898), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911). A universidade foi subsidiada pelo Estado até dezembro de 1949, quando passou a ser mantida pelo governo federal. Nessa época, já haviam sido incorporadas a ela a Escola de Arquitetura (1944) e as Faculdades de Ciências Econômicas e de Filosofia (1948). Por determinação do governo federal, a instituição passou a se chamar Universidade Federal de Minas Gerais a partir de 1965, e mudou para pessoa jurídica de direito público, de ensino gratuito, mantida pela União, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial (UFMG, n.d.).

Segundo Peixoto (2011), na década de 1960, foram verificadas alterações significativas na organização das universidades brasileiras, em decorrência da reforma universitária de 1968. Na sua proposta modernizadora, essa reforma continha elementos que foram parcialmente responsáveis pela indução, nas universidades brasileiras, da transição do predomínio de uma organização universitária com base em escolas profissionais para a introdução do modelo *humboldtiano* de universidade de pesquisa¹⁴. No caso da UFMG, esse período ganha maior significado em razão do papel de destaque que irá desempenhar na implementação do processo da reforma. A autora destaca que é também nessa década que a UFMG inicia um processo de integração nas suas instâncias internas, que visou à organização de uma estrutura universitária consistente e à implantação do campus da Pampulha.

A ampliação da Cidade Universitária, localizada no Campus Pampulha, ocorreu em períodos distintos, com grande intensidade nos anos 1970, na primeira metade da década de 1990 e na primeira década do século XXI. O último período de expansão significativo na UFMG ocorreu em 2008, por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Com a implantação do REUNI, a universidade teve 50 cursos apoiados, dos quais 27 eram inteiramente novos, sendo 16 noturnos e 11 diurnos. Em 23 dos cursos já existentes, foram criadas ofertas noturnas e/ou tiveram seu total de vagas ampliado. Ao todo, foram criadas 2.066 vagas no período de 2008 a 2012 (LIMA; MACHADO, 2016). Foi nesse período da expansão que a universidade iniciou o processo de ampliação de acesso à educação superior da população economicamente desfavorecida por meio das políticas de cotas para alunos de escola pública, baixa renda e cotas raciais.

Atualmente, a UFMG possui 20 unidades acadêmicas, sendo 19 sediadas em Belo Horizonte-MG, e 15 têm suas instalações integralmente situadas no Campus Pampulha. Na área central da cidade de Belo Horizonte-MG, encontram-se o Campus Saúde, constituído pela Faculdade de Medicina, pela Escola de Enfermagem e pelo complexo do Hospital das Clínicas, bem como a Faculdade de Direito e a Escola de Arquitetura. Além das unidades acadêmicas, também se encontram no Campus Pampulha o Centro Pedagógico, que atende a alunos do Ensino Fundamental, o Colégio Técnico e o Teatro Universitário. A UFMG possui um terceiro Campus Universitário, situado em Montes Claros, município do norte de Minas Gerais, que oferece cursos vinculados ao Instituto de Ciências Agrárias. Em Tiradentes-MG,

¹⁴ Peixoto (2011) refere-se, principalmente, à Lei nº. 5.539/1968, que instituiu nova carreira docente no ensino superior público, ao subordinar o acesso aos níveis superiores à posse dos títulos de mestre e doutor. Mais tarde, esse fato irá levar à formulação de Planos Nacionais de Pós-graduação, com os objetivos de qualificar os docentes do ensino superior público e estimular a formação de pesquisadores.

situa-se o campus cultural da UFMG. Conforme dados do censo de 2016, a UFMG possui 76 cursos presenciais e cinco cursos na modalidade a distância, com 33.242 alunos matriculados na graduação; 14.013 alunos matriculados na pós-graduação; 1.694 alunos na educação básica e profissionalizante, o que totaliza 48.949 matrículas, se forem considerados todos os níveis de ensino.

Quadro 4 - Unidades acadêmicas e cursos da UFMG

Campus	Unidades acadêmicas	Cursos de graduação
Centro	Escola de Arquitetura	Arquitetura e Urbanismo; Design
Campus Pampulha	Escola de Belas Artes	Artes Visuais; Cinema de Animação e Artes Digitais; Conservação e Restauração; Dança; Design de Moda; Teatro
Campus Pampulha	Escola de Ciências da Informação	Arquivologia; Biblioteconomia; Museologia
Campus Pampulha	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional	Educação Física; Terapia Ocupacional; Fisioterapia
Campus Saúde (Centro)	Escola de Enfermagem	Enfermagem; Nutrição; Gestão de Serviços de Saúde
Campus Pampulha	Escola de Engenharia	Engenharia Aeroespacial; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Engenharia Metalúrgica e de Materiais; Engenharia de Minas; Engenharia de Produção; Engenharia Química; Engenharia de Sistemas
Campus Pampulha	Escola de Música	Bacharelado e Licenciatura em Música
Campus Pampulha	Escola de Veterinária	Medicina Veterinária; Aquicultura
Campus Pampulha	Faculdade de Ciências Econômicas	Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Controladoria e Finanças; Relações Econômicas Internacionais
Centro	Faculdade de Direito	Direito; Ciências do Estado
Campus Pampulha	Faculdade de Educação	Pedagogia (presencial e a distância); Licenciatura em Educação do Campo; Licenciatura Intercultural Indígenas
Campus Pampulha	Faculdade de Farmácia	Biomedicina; Farmácia
Campus Pampulha	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	Antropologia; Ciências Sociais; Ciências Socioambientais; Comunicação Social; Filosofia; Gestão Pública; História; Psicologia
Campus Pampulha	Faculdade de Letras	Licenciatura e Bacharelado em Letras
Campus Saúde (Centro)	Faculdade de Medicina	Medicina; Fonoaudiologia; Tecnologia em Radiologia
Campus Pampulha	Faculdade de Odontologia	Odontologia
Campus Montes Claros	Instituto de Ciências Agrárias	Administração; Agronomia; Engenharia Agrícola e Ambiental; Engenharia de Alimentos; Engenharia Florestal; Zootecnia
Campus Pampulha	Instituto de Ciências Biológicas	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas
Campus Pampulha	Instituto de Ciências Exatas	Estatística; Ciências Atuariais; Ciência da Computação; Sistemas de Informação; Matemática Computacional; Física; Matemática; Química; Química Tecnológica
Campus Pampulha	Instituto de Geociência	Geografia; Geologia; Turismo

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponíveis no *site* da UFMG

Em relação ao corpo docente, a instituição conta com 3.473 professores, dos quais 2.946 possuem doutorado, o que representa um percentual de 84,8% de professores doutores, número bem superior à média nacional em instituições de educação superior públicas, que é de, aproximadamente, 50%.

Quadro 5 - Grau de formação do docente da UFMG

Situação do docente	Grau de formação do docente					Total
	Sem formação superior	Graduação	Com formação superior			
			Especialização	Mestrado	Doutorado	
Em exercício	0	35	61	428	2.941	3.465
Afastamento para qualificação	0	0	0	0	0	0
Afastamento para exercícios em outros órgãos/entidades	0	1	0	2	0	3
Afastamentos para tratamento de saúde	0	0	0	0	0	0
Afastamento por outros motivos	0	0	0	0	5	5
Total	0	36	61	430	2.946	3.473

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do relatório consolidado UFMG (Censo 2016)

No que se refere ao regime de trabalho dos docentes em exercício na universidade, 90% trabalham em tempo integral (40 horas), sendo que 79% atuam em dedicação exclusiva, ou seja, são professores que não possuem nenhum outro vínculo empregatício e se dedicam integralmente ao trabalho de ensino, pesquisa e extensão na UFMG. Em relação ao número de pessoal não docente, a instituição conta com 4.299 técnicos administrativos em Educação.

Quadro 6 - Regime de trabalho do docente da UFMG

Situação do docente	Regime de trabalho do docente				Total
	Horista	Tempo parcial	Tempo integral		
			Com DE	Sem DE	
Em exercício	0	326	2.739	400	3.465

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do relatório consolidado UFMG (Censo 2016)

O ingresso na Carreira de Magistério Superior depende da aprovação em concurso público de provas e títulos, no qual se exige, em qualquer hipótese, diploma de curso superior

em nível de graduação. Os professores recém-ingressados entram na carreira na posição de classe de Auxiliar, nível 1, conforme previsto na Lei nº. 12.772, de 28 de dezembro de 2012¹⁵.

Quadro 7 - Estrutura da carreira de magistério superior no Brasil

Cargo	Classe	Denominação	Nível
Professor de Magistério Superior	E	Titular	Único
			4
			3
			2
	D	Associado	1
			4
			3
			2
	C	Adjunto	1
			2
			3
			4
B	Assistente	1	
		2	
		1	
A	Adjunto A – se doutor Assistente A – se mestre Auxiliar – se graduado ou especialista	2	
		1	
		1	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Lei nº. 12.772/2012

O desenvolvimento nas carreiras pertencentes ao novo plano ocorre por meio de progressão (passagem de nível de vencimento na mesma classe) e promoção (passagem de uma classe para outra, subsequente). O interstício para progressão passa a ser de 24 meses de efetivo exercício em cada nível.

No caso do Magistério Superior, o acesso às classes de Associado e Titular possui requisitos adicionais. Para o primeiro, além da aprovação em avaliação de desempenho e interstício de 24 meses na posição de Adjunto 4, é necessário possuir o título de doutor. Para se tornar titular, o docente que tenha cumprido o interstício como Associado 4 também deverá obter aprovação de memorial, que considere as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou, ainda, defesa de tese acadêmica inédita.

O quadro a seguir faz uma síntese da promoção na carreira do docente da UFMG a partir do que foi estabelecido na Resolução Complementar nº. 04/2014, publicada pela Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁵ Lei nº. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e sobre a Carreira do Magistério Superior.

Quadro 8 - Quadro síntese de promoção na carreira do docente da UFMG

Requisitos	Classes da carreira de Magistério Superior			
	B (Professor Assistente)	C (Professor Adjunto)	D (Professor Associado)	E (Professor Titular)
Interstício de 24 meses no último nível da classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção	X	X	X	X
Aprovação na avaliação de desempenho	X	X	X	X
Possuir o título de doutor ou de livre-docente	-	-	X	X
Aprovação na defesa de memorial ou tese acadêmica inédita	-	-	-	X

Legenda: X: necessário; -: não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do PRORH/UFMG

Ao analisar o texto desta Resolução Complementar nº. 04/2014¹⁶ da UFMG no que se refere aos itens previstos para progressão e promoção na carreira, notamos que o desempenho didático, avaliado com a participação dos alunos, só aparece como item avaliativo para as classes A, B e C; nas classes D e E, esse item desaparece dos critérios de avaliação. Baseando-nos no conceito de capital, de Bourdieu, percebemos que, para as classes iniciais da carreira docente, o desempenho nas aulas é um item reconhecido como importante para sua progressão funcional, ou seja, poderíamos dizer que o “capital pedagógico” ainda é valorizado no início do desenvolvimento profissional docente. No entanto, quando o professor atinge as classes de professor associado e titular, esse item desaparece. Os principais aspectos apontados como critérios de progressão na carreira são ligados ao capital científico, ou seja, o *habitus* científico é o que garante o valor para sua consolidação na carreira. A docência, nesse aspecto, fica em segundo plano. Esse fato pode ser justificado pela compreensão de que o saber docente se aprende com a experiência, o que faria com que os docentes mais avançados na carreira já seriam suficientemente bons, e não precisassem mais ser avaliados por seus alunos. No entanto, sabemos que o saber sobre o objeto de ensino e o reconhecimento de um capital científico não garantem o saber para a docência. Percebemos, assim, que, ao não valorizar esse item dentre os critérios da tabela de progressão e promoção da universidade,

¹⁶ Resolução Complementar nº. 04, de 9 de setembro de 2014, que dispõe sobre as progressões e promoções dos integrantes das carreiras do magistério na UFMG. Disponível em: <http://www.mat.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-04-2014-de-09-de-setembro-de-2014_progress%C3%B5es-e-promo%C3%A7%C3%B5es_magist%C3%A9rio-UFMG.pdf>. (Acesso em: 23 abr. 2018.)

poderemos nos deparar com professores no fim da carreira que não tiveram a oportunidade de refletir, de uma maneira sistematizada, sobre a docência ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Quadro 9 - Requisitos para promoção na carreira docente na UFMG

Requisitos para promoção	Classes da carreira do Magistério Superior			
	Classe B	Classe C	Classe D	Classe E*
	Professores Assistentes	Professores Adjuntos	Professores Associados	Professor Titular
Desempenho didático, avaliado com a participação do corpo docente	X	X		
Desenvolvimento de atividades de pesquisa ou extensão	X	X		
Orientação de estudantes de graduação	X	X		
Obtenção de créditos em curso de mestrado	X			
Obtenção de créditos em cursos de doutorado		X		
Participação em bancas de trabalhos de conclusão de graduação	X	X		
Produção científica, técnica, artística ou de inovação		X		
Participação em órgãos colegiados				
Orientação de estudantes de graduação e/ou pós-graduação, e/ou de residentes		X		
Ensino na educação superior			X	X
Produção intelectual, abrangendo a produção científica, artística, técnica e cultural, representada por publicações ou formas de expressão usuais e pertinentes aos ambientes acadêmicos específicos, tendo por referência a sistemática da CAPES e do CNPq para as diferentes áreas do conhecimento			X	X
Pesquisa e extensão, relacionada a projetos aprovados pelas instâncias competentes			X	X
Gestão, compreendendo atividades de direção, assessoramento, chefia e coordenação na UFMG ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia e Inovação, ou outro, relacionado à área de atuação do docente			X	X
Representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados da UFMG ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia e Inovação, ou outro, relacionado à área de atuação do docente			X	X

* Outros critérios mais detalhados para a promoção a professor titular estão disponíveis na Resolução Complementar da UFMG n°. 04/2014, em seu Art. 35.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Resolução Complementar da UFMG n°. 04/2014

3.2 O GIZ: Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino

Criado em 2008, o GIZ iniciou-se como um projeto dentro do REUNI, que visou não só a expansão das vagas por meio de metas quantitativas, mas também de metas qualitativas, como a flexibilização curricular, a renovação de práticas pedagógicas e o uso de tecnologias de apoio à aprendizagem (BRASIL, 2007).

A UFMG buscou institucionalizar um espaço voltado para a docência, com o objetivo de aprimorar as práticas de ensino na graduação, ao apoiar a implantação dos cursos REUNI

com as novas propostas curriculares. O projeto do REUNI, no que se refere à formação docente, previa a

adoção de metodologias de ensino mais aptas ao trabalho com turmas de tamanho variado. Estas metodologias demandam a formação de equipes didáticas mistas, encarregadas das atividades curriculares, sob a liderança de professores e integradas por docentes, estudantes de pós-graduação e bolsistas de pós-doutorado. Os estudantes de pós-graduação receberiam bolsas para se dedicarem integralmente a seus cursos e a atividades de ensino na universidade, limitadas a, no máximo, 8 horas/aulas semanais. Essa estratégia, a ser, paulatina e cuidadosamente, estendida à universidade como um todo, reservaria tarefas distintas aos professores e aos estudantes de pós-graduação (UFMG, 2010, p. 5).

Conforme explicitado, a formação de equipes didáticas mistas seria um diferencial no projeto pois, conforme destaca Coelho (2014), essa proposta contempla a desejável integração da graduação com a pós-graduação, e possibilita a inserção dos mestrandos e dos doutorandos na prática do ensino superior, ao contribuir para a sua preparação como docentes, além de pesquisadores.

Assim, ante à demanda de criação de um espaço para atuação dessa equipe de trabalho, que tinha como propósito as renovações pedagógicas, criou-se o Núcleo de Tecnologias e Metodologias no ano de 2008. No ano seguinte, esse espaço passa a se chamar GIZ – Rede de Desenvolvimento de Práticas do Ensino Superior, e foi institucionalizado em 2010 como Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, vinculada à Pró-reitoria de Graduação. A equipe inicial do núcleo foi composta por uma professora da Faculdade de Educação, que atuou como coordenadora desse espaço de formação, uma pedagoga contratada, um aluno do mestrado e duas alunas do doutorado em Educação. Segundo essa primeira coordenadora, uma das idealizadoras desse espaço de formação, o nome GIZ, diferentemente do que muitos acreditam, não é uma sigla. A escolha desse nome remete à tecnologia inicial do professor, considerada como uma tecnologia constitutiva da sala de aula. Para ela, seria uma forma de “brincar” com o termo e desmistificar a ideia da nova tecnologia. A ideia era

pensar a inovação da sala de aula a partir da nova tecnologia, sendo que a inovação você faz independente de qual artefato você utiliza. Você tem que ter uma inovação da prática pedagógica, então ele traz à tona essa questão, de que as inovações pedagógicas não dependem das inovações tecnológicas, depende de toda uma concepção (Trecho da entrevista com a ex-diretora do GIZ, realizada em 22/05/2017).

Nessa perspectiva, o GIZ foi constituído com o objetivo de desenvolver uma rede colaborativa de formação docente. Seguindo o REUNI, as primeiras ações do GIZ constituíram-se na assessoria pedagógica aos cursos de graduação que estavam sendo implantados, em oficinas de formação para professores, além da implantação do curso de Formação em Docência do Ensino Superior oferecido aos alunos de pós-graduação. Com a institucionalização e a visibilidade do trabalho promovido pela diretoria, novas demandas e novas ações foram desenvolvidas ao longo dos anos, e a equipe de trabalho também foi ampliada com a inserção de novos servidores concursados, além de um grupo grande de bolsistas de graduação e de pós-graduação que atuam nas diversas ações como tutores.

Atualmente, a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino atua em cinco ações, sendo algumas exclusivas para os docentes e os estudantes da UFMG e outras abertas ao público externo à instituição. Trata-se das seguintes iniciativas: i) PerCurso Docente; ii) *Revista Docência do Ensino Superior*; iii) PerCurso Discente Universitário; iv) Congresso de Inovação e Metodologias; e v) Repositório de Recursos Educacionais. Além dessas cinco ações, que são periódicas, previstas e fixadas no calendário acadêmico, ocorrem, em fluxo contínuo, as assessorias pedagógicas por demandas espontâneas dos cursos e docentes da universidade. A seguir, apresentaremos cada uma dessas ações de maneira sucinta. Mais à frente, iremos aprofundar a análise sobre o PerCurso Docente, que é um dos nossos objetos de estudo.

i) PerCurso Docente

De acordo com o depoimento dos entrevistados, uma das principais ações desenvolvidas no início do GIZ, em 2008, foi o curso de formação em docência do Ensino Superior ofertado exclusivamente para os alunos da pós-graduação, mestrandos e doutorandos, preferencialmente aos bolsistas do REUNI. Nessa ocasião, o curso foi constituído por encontros presenciais e atividades virtuais alicerçados em cinco eixos: docência universitária; concepções de ensino; planejamento; metodologias de ensino; e avaliação. Conforme relato de um dos servidores técnico-administrativos em Educação, a adesão dos alunos da pós-graduação a esse curso foi muito positiva desde que iniciaram as ofertas e muitos desses alunos passaram a aplicar o que aprendiam nas atividades desenvolvidas com seus orientadores. Dessa maneira, muitos professores acabaram conhecendo o trabalho do GIZ e demonstraram interesse em participar do curso de formação.

Nessa época, para os professores, havia apenas oficinas pontuais. Esse fato foi relatado por um dos servidores técnico-administrativos em Educação:

A gente teve bom retorno desses cursos, mas o curso foi caminhando de tal forma que os alunos, mestrandos e doutorandos, que compunham equipes didáticas, levavam algumas técnicas que a gente aplicava, levavam alguma discussão para os professores onde eles estavam atuando como bolsistas, e foi surgindo essa demanda dos professores também fazerem o curso (Trecho da entrevista com o servidor técnico-administrativo em Educação “A”, do GIZ, realizada em 29/05/2017).

Por meio dos depoimentos, percebemos que essa primeira versão do curso de formação ofertado aos alunos da pós-graduação aproxima-se de uma perspectiva da racionalidade técnica, em que, conforme destaca Donald Schön (1983)¹⁷, citado por Diniz-Pereira (2014, p. 36), “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”, o que reforça, assim, uma visão aplicacionista da relação teoria-prática na formação de professores. Cabe destacar que essas são impressões a partir dos depoimentos dos gestores, assim, não temos elementos para avaliar, de maneira mais aprofundada, o curso em sua oferta inicial, pois nosso foco está no PerCurso Docente, implementado a partir de 2010.

Desse modo, a partir dessa demanda, deu-se início ao PerCurso Docente, em 2010, oferecido a todos os professores da UFMG e organizado em atividades presenciais e virtuais. A estrutura do PerCurso Docente assemelhava-se muito ao curso ofertado aos pós-graduandos, mas com menos atividades presenciais. Em 2013, o curso de formação dos pós-graduandos foi incorporado ao PerCurso Docente e passou a ser ofertado anualmente com reserva de vagas para docentes e pós-graduandos. Os participantes são agrupados no mesmo ambiente virtual e algumas atividades presenciais são recomendadas para os alunos e facultadas aos professores. Na próxima seção, a caracterização do PerCurso Docente será mais aprofundada.

ii) *Revista Docência do Ensino Superior*

Em 2011, foi lançada a *Revista Docência do Ensino Superior*, que constitui um espaço de publicação de experiências ou ensaios didáticos, bem como de resultados de pesquisas relacionadas à docência universitária. De acordo com os depoimentos dos gestores, esse periódico surgiu da demanda dos próprios professores que participavam do PerCurso

¹⁷ SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.384p.

Docente, que refletiam sobre sua prática, faziam registro de ações didáticas e não tinham uma revista especializada para publicar, já que muitos periódicos de suas áreas de atuação não recebiam artigos dessa natureza. A revista tem periodicidade semestral, com edição impressa e *on-line* qualificada no *Qualis-Capes* e é aberta tanto para docentes e estudantes da UFMG quanto ao público externo.

iii) PerCurso Discente Universitário (PDU)

O GIZ também atua com iniciativas voltadas para os alunos da graduação. Em 2012, foi organizado o primeiro PerCurso Discente Universitário (PDU) com o objetivo de promover e de aprimorar as habilidades necessárias ao estudante de graduação no desenvolvimento de sua autonomia na vida acadêmica. O PDU trabalha com temas ligados à inserção dos alunos na vida universitária e apresenta ferramentas pedagógicas para o aprimoramento de suas atividades acadêmicas. O PerCurso é ofertado no segundo semestre do ano, com 45 horas de carga horária em atividades presenciais e virtuais. Segundo os gestores, o PDU constitui mais uma ação pensada de maneira articulada, pois retroalimenta o PerCurso Docente, uma vez que os diálogos realizados na formação com os alunos permitem conhecer a realidade dos cursos e das práticas pedagógicas, ao indicar novas demandas que podem ser trabalhadas em outras ações. A ideia inicial de concepção do próprio GIZ era de constituir uma rede colaborativa de formação, ou seja, cada ação retroalimentaria a outra, e é o que vem sendo proposto. As demandas apresentadas pelos alunos no PerCurso Discente podem virar temas a serem discutidos no PerCurso Docente.

iv) Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior

O Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior é um evento acadêmico realizado anualmente, voltado tanto para a comunidade interna quanto externa à UFMG, e que inclui docentes e discentes, que participam por meio de exposição de trabalhos de natureza diversa. O congresso teve sua primeira edição em 2015, com o objetivo de valorizar a atividade docente no ensino superior, ao promover espaços de reflexão, de trocas de experiências, de produção e divulgação de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior.

v) Repositório de Recursos Educacionais

Além das ações ligadas à formação docente, está disponível, desde 2009, o Repositório de Recursos Educacionais virtual. Trata-se de um espaço institucional *on-line* e aberto em que professores, alunos e técnicos administrativos podem armazenar suas produções vinculadas à área de ensino, em qualquer suporte digital. Esse espaço foi criado, segundo depoimentos dos gestores, como uma maneira de estimular a produção acadêmica ligada à área educacional e de fixar uma política de valorização do ensino dentro da universidade.

vi) Assessoria pedagógica

As assessorias pedagógicas ofertadas pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino são direcionadas à melhoria do ensino de graduação por meio do apoio pedagógico para questões relacionadas aos cursos de graduação. As assessorias são realizadas por demandas de fluxo contínuo, e podem ser solicitadas a qualquer momento ao longo do ano letivo. As atividades são voltadas para o público interno da universidade, como professores efetivos, coordenadores de cursos de graduação e diretorias de unidades acadêmicas. Dentre as principais demandas, estão a reformulação de projetos pedagógicos, a reestruturação curricular, o apoio à elaboração de recursos educacionais, a montagem de ambientes virtuais de ensino, o auxílio e o acompanhamento na elaboração de instrumentos de avaliação de disciplinas, o apoio na oferta de cursos de formação de professores e/ou alunos de unidades acadêmicas e/ou cursos, dentre outras atividades que visam atender situações pedagógicas específicas e relacionadas à melhoria do ensino da graduação na UFMG.

3.3 O PerCurso Docente: formação em docência do ensino superior

O PerCurso Docente constitui uma iniciativa voltada exclusivamente para os docentes e pós-graduandos da UFMG, com oferta semestral de 120 vagas, sendo reservadas 60 vagas para docentes e 60 para pós-graduandos. Funciona mediante a disponibilização de um leque de atividades formativas que visam ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e colaborar para a construção de uma rede de compartilhamento de experiências do corpo docente da universidade.

A inscrição no PerCurso é voluntária, e os docentes e estudantes podem participar repetidas vezes e compor diferentes percursos.

A metodologia é considerada flexível, pois o “percursista” tem a possibilidade de traçar seu próprio caminho a partir de suas escolhas e seus anseios pessoais. Dessa maneira, a partir de um leque de temas, cada participante poderá escolher a oficina que mais se aproxima de suas demandas. O PerCurso tem uma duração de quatro meses, com uma carga horária de 60 horas, e certifica os participantes que concluem 60%¹⁸ das atividades propostas, sendo que o plano ou o registro de ação final tem uma porcentagem maior na compilação das atividades. Para os pós-graduandos, essa certificação pode ser aproveitada como crédito no mestrado ou no doutorado, e também conta como pontuação em concursos para docente.

O PerCurso Docente sempre se inicia com uma aula inaugural, organizada no formato de palestra, em que são convidados professores da própria instituição e professores externos para falar sobre temáticas ligadas à docência universitária. Esse momento serve como um motivador para o início do PerCurso e da reflexão sobre suas práticas.

Mediante inscrição, os participantes são orientados presencialmente a montar seus planos de estudos. Em grupos de três a quatro pessoas, com a mediação da equipe técnica do GIZ e dos tutores (alunos bolsistas de pós-graduação), cada professor irá escolher quais oficinas deseja participar ao longo do seu percurso. Isso possibilita, a cada docente, apresentar seus anseios e suas dificuldades para tentar se aproximar da oficina que, naquele momento, possa melhor dialogar com os desafios que esteja vivenciando e contribuir com sua prática. Essa proposta de planejar seu próprio percurso foi muito ressaltada durante a entrevista com os gestores do programa, pois rompe com a ideia de um curso linear em que há um conteúdo homogêneo ofertado a todos os participantes.

A primeira coisa que se descobriu é essa ideia de ser um conteúdo homogêneo e para todos os participantes, isso está muito ligado à ideia de se fazer uma ação que esteja dialogando com o contexto que o professor está vivendo naquele momento, por isso que a gente começa o percurso naquele atendimento individual fazendo a pergunta: professor, qual é o seu principal desafio hoje na sala de aula? (Trecho da entrevista com servidor técnico-administrativo em Educação “B”, do GIZ, realizada em 08/05/2017).

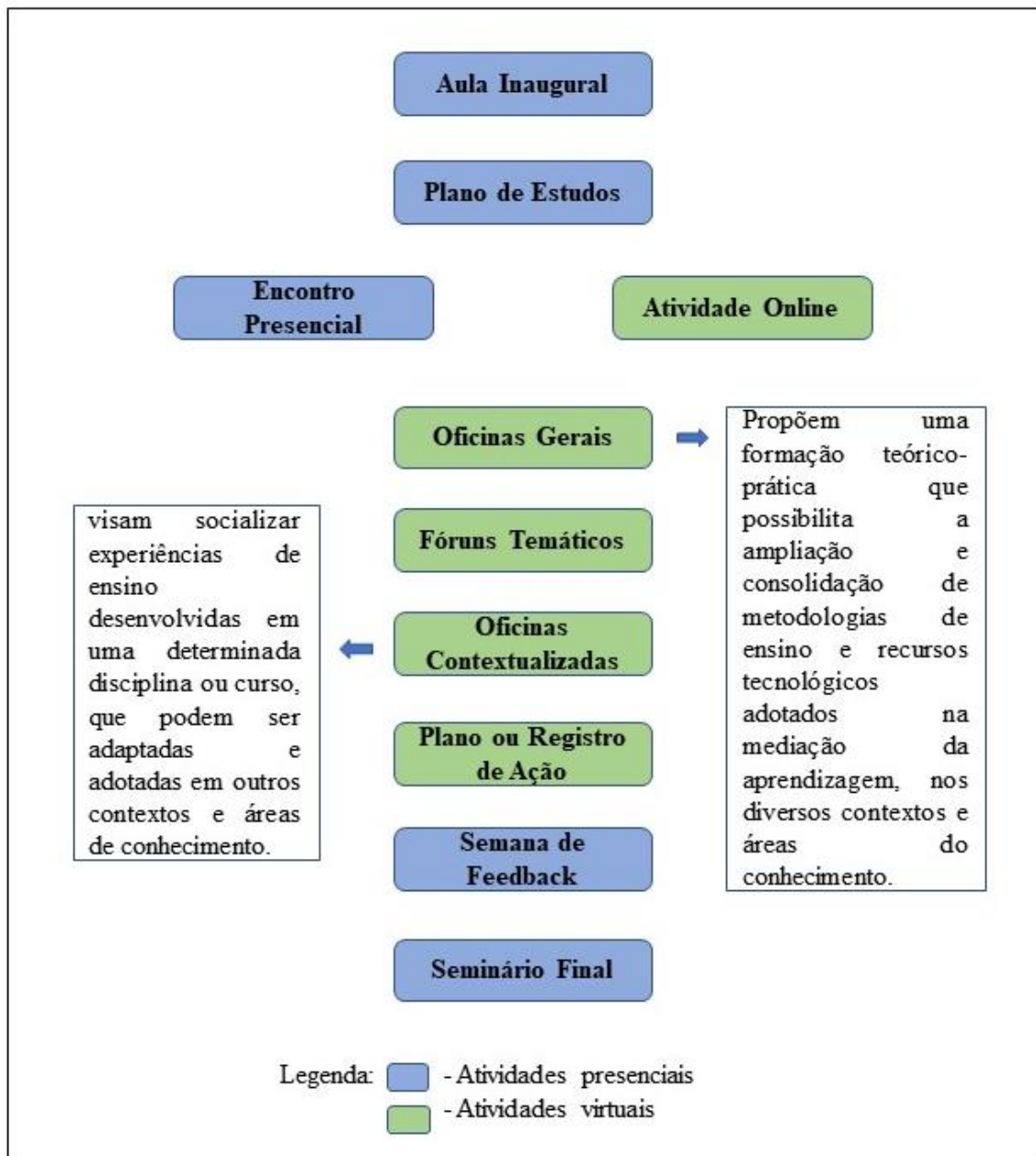
O PerCurso corresponde a uma carga horária de 60 horas, estruturado na modalidade a distância e com alguns encontros presenciais e atividades *on-line*. Os encontros presenciais

¹⁸ Até o ano de 2016, o percentual de atividades realizadas necessário para conclusão do PerCurso era de 75%. No entanto, na edição de 2017, a equipe de coordenadores optou pela redução para 60%, na tentativa de ter um alcance maior de “percursistas” concluintes.

são: a aula inaugural; a reunião para elaboração do plano de estudos; a Semana de *Feedback* (que ocorre ao final das oficinas), que tem como objetivo avaliar as atividades do PerCurso e esclarecer dúvidas sobre a elaboração do plano de ação; e o seminário de apresentação dos registros e planos de ação. Esses encontros do *Feedback* ocorrem com grupos de três a quatro cursistas, com a mediação da equipe do GIZ e dos tutores. Além dessas atividades, que são direcionadas tanto para docentes quanto para os pós-graduandos, são oferecidos dois encontros temáticos presenciais com temas direcionados aos alunos da pós-graduação, sendo facultada a participação ao docente. No PerCurso em que foram realizadas as observações desta pesquisa, abordou-se, no primeiro encontro, o tema “prática pedagógica e inovação” e, no segundo, o tema “planejamento e avaliação”.

As atividades *on-line* consistem em oficinas gerais, oficinas contextualizadas e fóruns temáticos. O PerCurso encerra-se com o seminário final, que é presencial e tem o objetivo de socializar os planos e os registros de ação elaborados pelos cursistas. Para melhor compreensão da estrutura do PerCurso Docente, apresentamos um esquema que representa as etapas e destaca as atividades presenciais e as atividades virtuais (Figura 1).

Figura 1 - Estrutura do PerCurso Docente



Fonte: Elaborada pela autora

Na sequência, apresentamos cada uma dessas atividades.

As oficinas gerais propõem uma formação teórico-prática que possibilita a ampliação e a consolidação de metodologias de ensino e de recursos tecnológicos adotados na mediação da aprendizagem, nos diversos contextos e áreas do conhecimento. No VIII PerCurso, em que realizamos a observação, as oficinas trataram do uso das ferramentas da Plataforma *Moodle* para o professor; da produção de recursos educacionais para educação presencial e a distância; discutiram a aprendizagem do estudante universitário a partir da contribuição da neurociência; o uso de mapas conceituais e algumas ferramentas de *software* disponíveis; e o tema da

avaliação e da aprendizagem significativa. Todas as oficinas foram ofertadas no *Moodle* de maneira virtual. As oficinas são elaboradas por professores colaboradores da UFMG, com exceção da oficina de aprendizagem significativa, que foi elaborada por dois servidores técnicos em Assuntos Educacionais, do GIZ. O acompanhamento das oficinas no *Moodle* é mediado pelos tutores que são alunos da graduação e da pós-graduação.

As oficinas contextualizadas visam socializar experiências de ensino desenvolvidas em uma determinada disciplina ou curso, que podem ser adaptadas e adotadas em outros contextos e áreas de conhecimento. Dentre as oficinas ofertadas no VIII PerCurso, em que realizamos a observação, apareceram relatos de experiências sobre o uso de mapas conceituais como método de aprendizagem na graduação; a socialização de uma experiência na Escola de Engenharia a respeito da implementação de um projeto de inovação pedagógica; a transposição didática e os desafios de escrever e de traduzir conteúdos científicos a um público que frequenta espaços não formais de educação; a experiência adotada para gerenciamento de trabalhos de conclusão de curso; o uso e a construção de ferramentas multimídia e suas implicações na prática docente e a adoção do modelo híbrido de ensino atrelado ao uso da tecnologia da informação e comunicação associadas ao ensino presencial. Essas oficinas são ofertadas por professores que, em sua maioria, foram cursistas do PerCurso Docente ou de alguma ação do GIZ e, após a implementação de alguma proposta realizada a partir do plano de ação, voltam como docentes colaboradores para o PerCurso, o que dá continuidade à rede de colaboração, como destacado pelos gestores entrevistados.

Os fóruns *on-line* discutem temas gerais da docência como avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino e tecnologias na educação. Esses fóruns são disponibilizados durante uma semana, no intervalo entre a oferta das oficinas gerais e as oficinas contextualizadas.

O seminário final é um momento presencial, em que ocorrem as apresentações dos planos ou registros de ação elaborados pelos cursistas a partir das reflexões e dos debates ocorridos ao longo do PerCurso. As propostas de ação ou a apresentação dos registros de ação giram em torno de estratégias de ensino, como o uso do portfólio como instrumento de avaliação, a utilização de mapas conceituais, o uso de vídeo-aulas, a proposta de trabalhos integrados entre disciplinas, entre outros.

3.4 O perfil dos sujeitos participantes da UFMG

Apresentaremos, a seguir, três quadros com a caracterização dos sujeitos que participaram das entrevistas. Organizamos esses sujeitos em três categorias: equipe gestora; professores formadores/conteudistas e tutores; e, finalmente, professores participantes. Julgamos importante traçar o perfil desses sujeitos para que o leitor compreenda o lugar de fala de cada participante.

Quadro 10 - Caracterização da equipe gestora do GIZ

Participante da pesquisa (ocupação no GIZ)	Gênero	Segmento na universidade (cargo)	Formação acadêmica	Período de atuação no GIZ	Observações	Data da entrevista
Servidor técnico-administrativo em Educação “A”	F	Pedagoga	Pedagoga, mestre e doutora em Educação	Desde 2008		29/05/2017
Servidor técnico-administrativo em Educação “B”	F	Técnico em Assuntos Educacionais	Pedagoga, mestre e doutora em Educação	Desde 2008		08/05/2017
Servidor técnico-administrativo em Educação “C”	M	Técnico em Assuntos Educacionais	Pedagogo e mestrando em Educação	Desde 2015	Coordenador do PerCurso Docente na data da coleta de dados	25/04/2017
Servidor técnico-administrativo em Educação “D”	F	Técnico em Assuntos Educacionais	Licenciada e mestre em Letras	Desde 2016	Coordenadora do PerCurso Docente na data da coleta de dados	25/04/2017
Servidor técnico-administrativo em Educação “E”	F	Pedagoga design instrucional	Pedagoga e mestre em Educação	Desde 2008		05/06/2017
Ex-diretora do GIZ	F	Professora da Faculdade de Educação	Pedagoga, mestre e doutora em Educação	De 2008 a 2014	Foi a primeira diretora e idealizadora do GIZ	22/05/2017
Diretor em exercício do GIZ	M	Professor da Faculdade de Educação	Licenciado em História, mestre e doutor em Educação	Desde 2015	Diretor em exercício do GIZ na data da entrevista	05/06/2017

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11 - Caracterização dos tutores e professores formadores/conteudistas do GIZ

Participante da pesquisa (ocupação no GIZ)	Gênero	Segmento na universidade (cargo)	Formação acadêmica	Período de atuação no GIZ	Observações	Data da entrevista
Tutor "A"	F	Aluna da graduação	Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas	Desde 2015		14/06/2017
Tutor "B"	F	Aluna da graduação	Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas e cursando a complementação para o Bacharelado	Desde 2013		14/06/2017
Tutor "C"	M	Aluno da pós-graduação	Engenheiro Mecânico e mestre e doutorando em Mecânica	Desde 2015		14/06/2017
Tutor "D"	F	Aluna da graduação	Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas e, atualmente, cursa Museologia	Desde 2015		19/06/2017
Professor formador/conteudista "A"	F	Professora do Departamento de Morfologia	Graduada em Fisioterapia, mestre em Biologia Celular e doutora em Bioquímica e Farmacologia Molecular	No primeiro semestre de 2013, elaborou uma oficina que, posteriormente, foi incluída no PerCurso Docente	Em 2010, participou do PerCurso Docente como professora iniciante na UFMG	27/06/2017
Professor formador/conteudista "B"	M	Professor do Departamento de Esportes	Graduado em Educação Física e Psicologia, mestre em Ciências do Esporte e doutor em Psicobiologia	Elaborou uma oficina para o PerCurso Docente em 2014	Em 2013, participou do PerCurso Docente como professor iniciante na UFMG	22/06/2017
Professor formador/conteudista "C"	M	Professor aposentado do Departamento de Ciência da Computação	Bacharel em Matemática, mestre em Ciência da Computação e doutor em Tecnologia da Educação	Desde 2008	Atua como colaborador no GIZ desde sua criação	27/06/2017
Professor formador/conteudista "D"	M	Professor aposentado do Departamento de Ciência da Computação	Engenheiro eletricitista e mestre em Ciências Técnicas Nucleares	Desde 2008	Atua como colaborador no GIZ desde sua criação	27/06/2017
Professor formador/conteudista "E"	F	Professora aposentada do Departamento de Morfologia	Graduada em Medicina, mestre em Ciências Biológicas e doutora em Morfologia	Durante o ano de 2013	Desenvolveu uma oficina e realizou palestras dentro do PerCurso Docente	18/07/2017

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 12 - Caracterização dos professores participantes do PerCurso Docente do GIZ

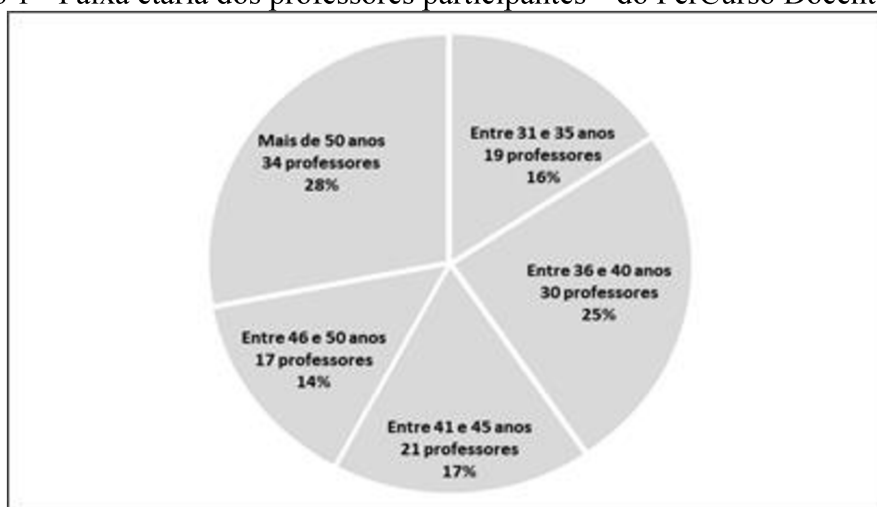
Participante da pesquisa (ocupação no GIZ)	Gênero	Segmento na universidade (cargo)	Formação Acadêmica	Ano em que participou do PerCurso Docente	Tempo de experiência docente no Ensino Superior	Data da entrevista
Professor Participante “A”	M	Professor D.E. (Associado 4) do Departamento de Química	Graduado em Química, mestre, doutor e pós-doutor em Química	2010 (não tem certeza da data)	19 anos	08/08/2017
Professor Participante “B”	M	Professor D.E. (Adjunto 4) do Departamento de Engenharia de Minas	Graduado em Engenharia Mecânica, mestre em Tecnologia Mineral	2017	11 meses	10/08/2017
Professor Participante “C”	F	Professora D.E. (Adjunto 4) do Departamento de Engenharia Mecânica	Graduada em Física, mestra, doutora e pós-doutora em Engenharia e Tecnologia Espaciais	2010 ou 2011 (não recorda a data correta)	7 anos	22/08/2017
Professor Participante “D”	M	Professor dedicação simples 20h (Associado 4) Departamento de Direito Público	Graduado em Direito, mestre e doutor em Direito	2015	30 anos	10/10/2017
Professor Participante “E”	F	Professor D.E. (Adjunto 2) Departamento de Fisioterapia	Graduada em Fisioterapia, mestre em Educação e doutor interdisciplinar	2015 e 2016	22 anos	18/08/2017

Fonte: Elaborado pela autora

3.4.1 Perfil dos professores participantes do PerCurso Docente do GIZ

Além das entrevistas realizadas com os gestores, os professores formadores/conteudistas e os tutores, aplicamos um questionário que foi disponibilizado a todos os docentes que participaram do PerCurso Docente no período de 2013 a 2017. Obtivemos um total de 121 respostas, o que corresponde a 27% da nossa amostra. Os dados coletados nos permitiram traçar o perfil dos participantes do PerCurso e nos ajudaram a selecionar os professores, dentre os que indicaram disponibilidade para a realização das entrevistas.

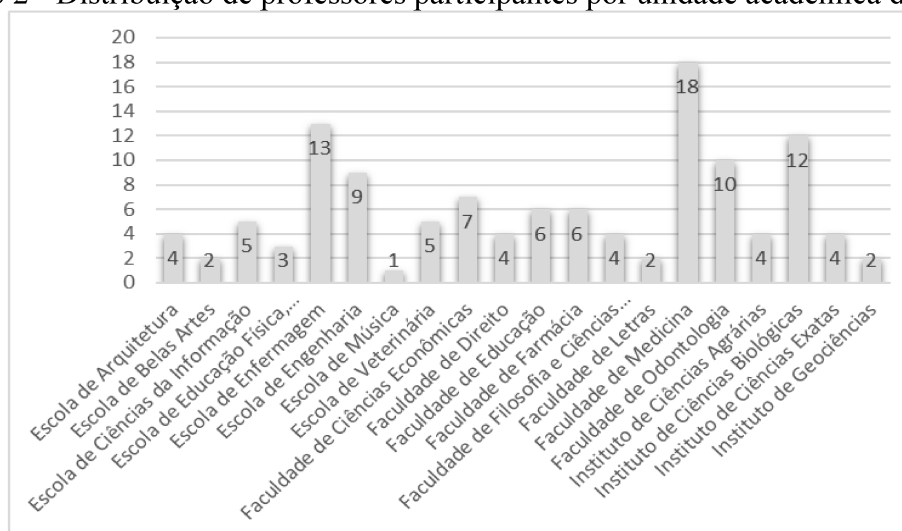
Do total de respondentes, o público atendido pelo PerCurso Docente é composto por 72% de professores do sexo feminino e por 28% do sexo masculino; 25% dos docentes estão na faixa etária entre 36 e 40 anos, e 28% indicaram ter mais de 50 anos, conforme indicado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores participantes¹⁹ do PerCurso Docente do GIZ

Fonte: Elaborado pela autora

Os professores respondentes que se inscreveram no curso de formação, no período analisado, pertencem às diversas unidades acadêmicas da UFMG, com destaque para as áreas da Saúde, em que localizamos o maior número de participações, sendo 18 professores da Escola de Medicina, 13 da Escola de Enfermagem, 12 do Instituto de Ciências Biológicas e 10 da Faculdade de Odontologia.

Gráfico 2 - Distribuição de professores participantes por unidade acadêmica da UFMG



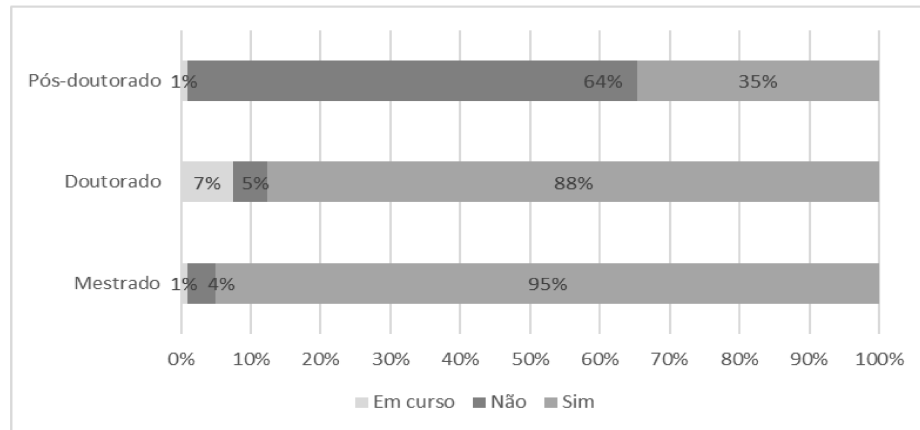
Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à qualificação docente, em nível de pós-graduação, 95% possuem mestrado, 88% têm o doutorado concluído, sendo que outros 7% estão cursando o doutorado, e 35%

¹⁹ Nos gráficos apresentados neste trabalho sobre o GIZ, consideramos “professores participantes” os docentes que responderam ao questionário, o que não representa a totalidade dos inscritos no PerCurso Docente.

possuem pós-doutorado. Notamos que os docentes participantes do PerCurso Docente do GIZ têm um elevado nível de qualificação, o que se assemelha ao corpo de professores da UFMG como um todo.

Gráfico 3 - Nível de formação dos professores da UFMG que participaram do PerCurso Docente



Fonte: Elaborado pela autora

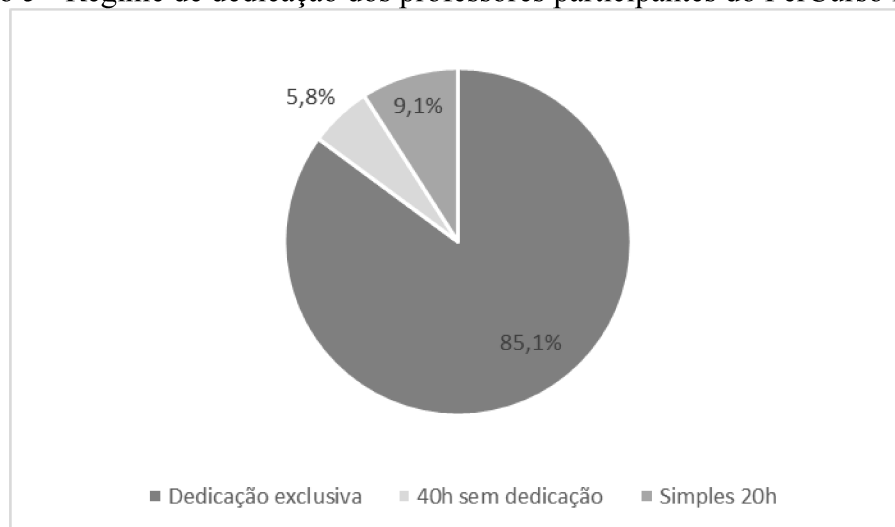
Quanto à situação funcional, 93% pertencem ao quadro de docentes efetivos na instituição (Gráfico 4). Ainda, 85,1% são docentes em dedicação exclusiva; 5,8% trabalham no regime de 40 horas sem dedicação exclusiva; e 9,1% são docentes com dedicação simples de 20 horas (Gráfico 5). Cabe destacar que os dados revelaram que 94% dos professores ingressaram na carreira por meio do concurso público, sendo essa a forma de ingresso predominante de acesso à docência na educação superior pública federal do Brasil. Dois professores informaram que ingressaram na universidade por meio de convite, sendo que um dos respondentes atuou como professor somente na Educação a Distância. Quatro professores ingressaram por processo seletivo, dos quais três foram professores substitutos e um ingressou há mais de 40 anos na instituição e, hoje, é aposentado e desenvolve somente algumas atividades pontuais. Um respondente indicou que seu ingresso se deu por outras vias e atuou como professor voluntário.

Gráfico 4 - Situação funcional dos professores participantes do PerCurso Docente



Fonte: Elaborado pela autora

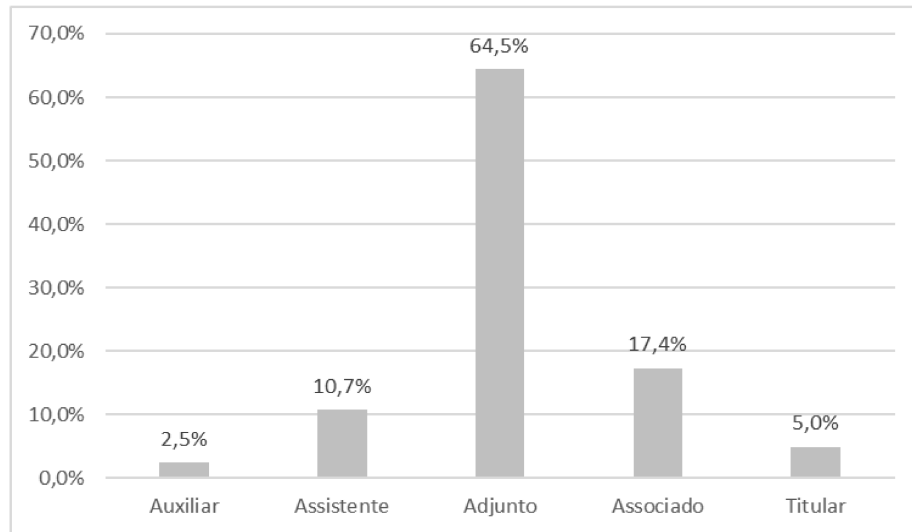
Gráfico 5 - Regime de dedicação dos professores participantes do PerCurso Docente



Fonte: Elaborado pela autora

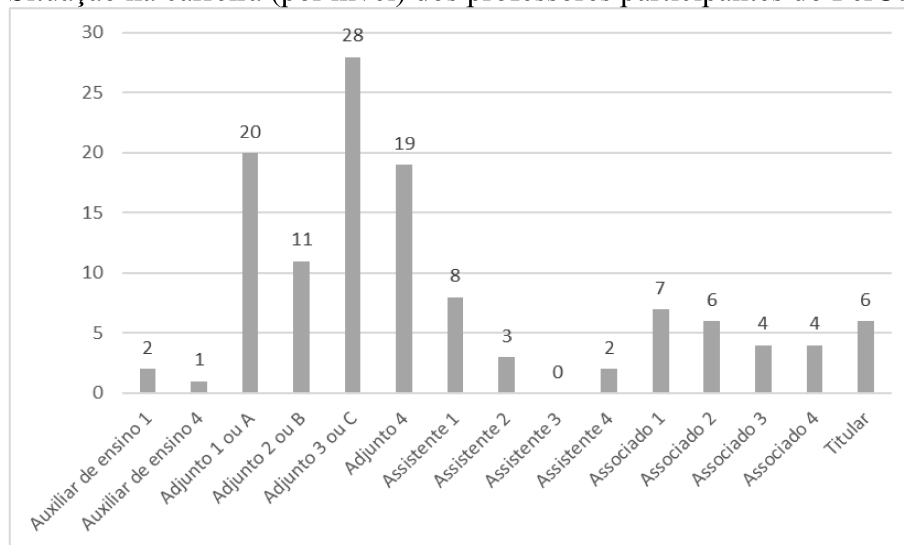
Encontramos professores em todas as classes da carreira docente: 64,5% são professores posicionados na carreira como adjuntos; 17,4% são associados; e 5% são professores titulares. Entre os professores auxiliares e assistentes, encontramos 2,5% e 10,7%, respectivamente (Gráfico 6). Se analisarmos a distribuição dos professores por nível na carreira, a maior parte se encontra no nível 3 da classe de professores adjuntos, conforme especificado no Gráfico 7.

Gráfico 6 - Situação na carreira (por classe) dos professores participantes do PerCurso Docente



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 7 - Situação na carreira (por nível) dos professores participantes do PerCurso Docente



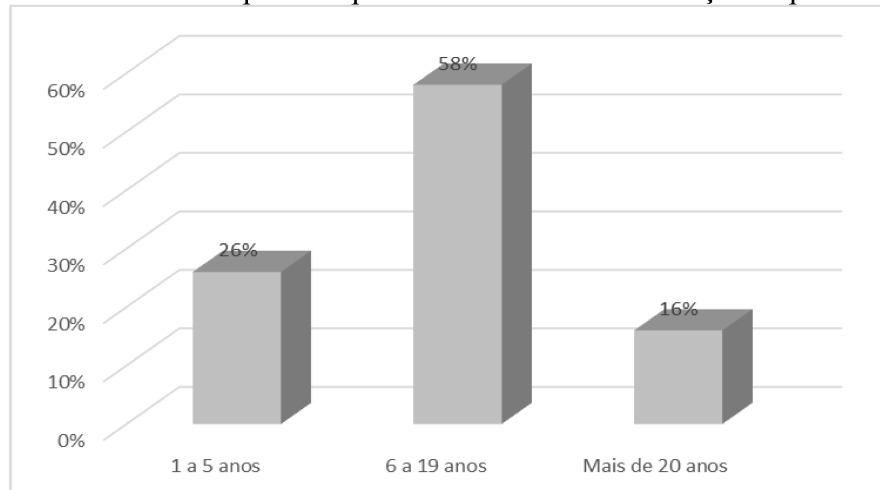
Fonte: Elaborado pela autora

Notamos que o PerCurso Docente atrai um público bem diversificado, no qual encontramos professores desde o início da carreira até professores mais experientes na posição de professores titulares. O Gráfico 8 demonstra que a maioria dos professores participantes do PerCurso Docente, 58%, tem entre 6 e 19 anos de experiência como professores na educação superior, e que 26% estão no início da carreira docente (1 a 5 anos)²⁰. Esse dado é interessante se pensarmos que, em muitos programas de formação docente, o

²⁰ Consideramos, neste trabalho, professor iniciante aquele que se encontra entre o 1º e o 5º ano de experiência docente, conforme definição de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida dos professores.

público acaba sendo predominantemente de professores iniciantes. No entanto, a experiência da UFMG traz uma formação que tem um alcance ao longo do desenvolvimento profissional dos professores.

Gráfico 8 - Tempo de experiência docente na Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora

3.5 Análise do Programa de Formação Docente GIZ

Ao utilizar os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014), procuramos, nesta seção, analisar as ações do GIZ ao tomar como referência os três modelos de formação desenvolvidos por essa autora, que os organizou em ordem decrescente de centralização: a) modelo de centralização e controle das ações; b) modelo parcial de descentralização e controle das ações; e c) modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram analisados a partir de quatro dimensões: 1) pressupostos e características das ações; 2) compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente; 3) formatos usuais das estratégias de formação; e 4) formatos de acompanhamento e avaliação. A autora elaborou esses indicadores com o intuito de organizar um mapeamento referencial para estudar iniciativas de formação docente de modo a compreendê-las. Ressaltamos que não temos a pretensão de realizar um enquadramento definido, mas essa categorização nos auxilia no exercício de análise das prioridades e dos pressupostos que sustentam o desenvolvimento profissional docente e as estratégias de assessoramento pedagógico nas universidades investigadas.

No que se refere aos pressupostos e às características das ações desenvolvidas pelo GIZ, os dados revelaram que o PerCurso Docente possui características que perpassam os três modelos de formação, e suas ações estão mais concentradas no modelo parcial de descentralização e controle das ações, na medida em que oferece processos de formação diversificados, ofertados a grupos de docentes em razão dos interesses e necessidades, conforme podemos notar na estrutura do PerCurso Docente e nas assessorias pedagógicas oferecidas a professores e a coordenadores de cursos.

A gente trabalha com essa concepção de percurso, justamente porque tem uma flexibilidade em relação àquilo que é apresentado como demanda, por isso, a gente não coloca o nome de curso. Normalmente, o curso é algo que é predeterminado e que segue um planejamento mais ou menos rígido, para atingir determinados objetivos que também são pré-fixados e acontece normalmente por uma adesão, você adere e cumpre aquele programa e, ao final, é avaliado, recebe uma certificação. O percurso trabalha com uma concepção um pouco mais flexível, embora nós tenhamos algumas ações que são predeterminadas e tenhamos prazos, um planejamento, dentro desse planejamento, há vias diferentes, de acordo com a demanda específica do docente, ou do discente (pós-graduando), ele pode escolher alternativas e seguir percursos diversos (Trecho da entrevista com servidor técnico-administrativo em Educação “C”, do GIZ, realizada em 25/04/2017).

Por outro lado, há momentos em que o desencadeamento dos processos de formação é proposto pelo próprio grupo de docentes participantes da formação, e se aproxima do modelo descentralizado, como destacado pela ex-diretora do GIZ: “à medida que as pessoas fazem o percurso, elas próprias vão alimentando o percurso e criando uma autonomia... de não depender de um modelo, de um formato... as pessoas vão gerando as próprias redes” (Trecho da entrevista com a ex-diretora do GIZ, realizada em 22/05/2017). Essa concepção do GIZ como uma rede colaborativa de formação está presente desde o momento de sua concepção, o que é perceptível na fala dos gestores, que destacaram a flexibilidade do PerCurso Docente e as várias possibilidades de trajetórias formativas.

Nessa perspectiva de formação, a partir da ideia de rede, as decisões sobre os formatos são propositivas, tomadas no órgão gestor, mas a partir da perspectiva multirreferencial²¹ e da escuta dos docentes envolvidos no processo.

No início, eu lembro que falava-se muito em uma rede de desenvolvimento de práticas do ensino superior, começou primeiro como núcleo de desenvolvimento de práticas do ensino superior, essa questão de se formar uma rede pela ideia de o GIZ

²¹ Segundo Ardoino (2000, p. 254), a “análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica”.

não ser um provedor de cursos para professores, mas de ser um espaço onde os professores constroem e compartilham suas práticas, que é o que a gente tem até hoje um pouco ainda no percurso, na revista e no congresso [...] (Trecho da entrevista com servidor técnico-administrativo em Educação “B”, do GIZ, realizada em 08/05/2017.)

A localização temporal, em períodos previamente definidos no calendário acadêmico, é outra característica do modelo parcial de descentralização e controle das ações. As ações de acompanhamento do PerCurso, como a Semana do *Feedback*, são mais uma característica presente nesse modelo, no qual é possível fazer uma avaliação do processo formativo realizado pelos docentes.

Tem a Semana do *Feedback*, que é um momento de retrospectiva do percurso, que a gente faz uma análise do percurso, ele é pouco antes desse seminário final. A gente tem essa possibilidade de avaliar a trajetória do “percursoista”, avaliar o próprio percurso, ajudar na produção do plano de ação de intervenção que será apresentado no seminário final, e uma discussão geral mesmo sobre o percurso, uma autoavaliação, também é possível nessa Semana de *Feedback* (Trecho da entrevista com servidor técnico-administrativo em Educação “C”, do GIZ, realizada em 25/04/2017).

Na dimensão sobre a compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente, os dados nos remetem a uma concepção na qual a formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir de sua prática, cotejada com a teoria.

Aqueles docentes que se propõem a, de fato, trabalhar mesmo e lançar um olhar crítico sobre a prática dele e sobre as concepções, esses docentes, normalmente, o efeito daquilo que é trabalhado aqui no GIZ é bem significativo na prática deles, há mudanças de concepções, há uma mudança de prática, uma mudança no relacionamento com o aluno, e isso a gente tem percebido (Trecho da entrevista com servidor técnico-administrativo em Educação “C”, do GIZ, realizada em 25/04/2017).

Ele vai se constituindo como um ofício com o tempo e a partir das reflexões que ele vai elaborando, a partir de sua prática, é uma perspectiva que eu gosto. E o objetivo é exatamente este, permitir, criar esse espaço de diálogo mesmo, que o professor possa ter um momento de reflexão e que possa compartilhar isso com os colegas. Uma coisa que tem me chamado atenção, ao longo do ano passado e neste ano, é como que, às vezes, os professores ficam sozinhos nesse processo, eles mesmos falam muito durante o plano de estudos, que é o momento de atendimento mais próximo que a gente tem deles, e é impressionante como eles colocam essa questão. Eles estão preocupados, tem uma série de questões e, às vezes, não têm com quem dialogar (Trecho da entrevista com servidor técnico-administrativo em Educação “D”, do GIZ, realizada em 25/04/2017).

Essa concepção de formação considera o envolvimento e a mobilização interna, sem desprezar os estímulos externos decorrentes do projeto institucional. Para os gestores do GIZ, além do PerCurso Docente, há várias ações que estimulam a reflexão sobre a prática docente,

como o Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino, promovido pela diretoria, espaço que “instiga o processo de diálogo entre as pessoas que estão interessadas no assunto, que eu acho, que de repente, é a forma de começar a consolidar, passa por aí” (Trecho da entrevista com servidor técnico-administrativo em Educação “D”, do GIZ, realizada em 25/04/2017).

Além da mobilização interna, permeada pelos projetos institucionais, um elemento importante dentro do modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações é a autogestão dos processos vividos. Esse aspecto pode ser evidenciado na concepção do PerCurso Docente, uma vez que permite aos professores escolherem sua trajetória de formação, o que torna o PerCurso um espaço de formação permanente. Observamos relatos de professores que fizeram o PerCurso Docente mais de uma vez, sempre em busca de temáticas diversificadas que atendessem aos seus anseios profissionais em um dado momento.

[...] a gente tem professores, que eu acho até interessante, de que voltam várias vezes no percurso, a própria estrutura de não ser um curso, uma estrutura fechada todo mundo fazendo a mesma coisa, acaba incentivando esse processo que a pessoa vem, faz um percurso, de repente, daqui um a dois anos, ela volta e faz outro. Ela vai avaliando ali, ao longo do tempo, o que ela tem mais necessidade em cada momento. (Trecho da entrevista com servidor técnico-administrativo em Educação “D”, do GIZ, realizada em 25/04/2017).

Essa compreensão de formação em redes de desenvolvimento de práticas e/ou trajetórias de formação, destacada por Cunha (2014), decorre do entendimento de que o desenvolvimento profissional é uma condição da profissionalização e faz parte da carreira de todos os que estão diretamente relacionados com um objeto de produção. Nessa perspectiva,

parte do pressuposto de que a formação continuada é um direito e também um dever. Mas também assume que os sujeitos precisam atribuir sentido aos seus processos formativos para que estes resultem em qualificação de suas ações profissionais e de seu bem-estar como pessoa [...] é preciso que haja possibilidade de opções para que as pessoas escolham e até proponham e organizem seus processos de formação (CUNHA, 2014, p. 53).

O modelo parcial de descentralização e controle das ações considera a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem. Os relatos encontrados na pesquisa revelam uma relação colaborativa entre os gestores/assessores pedagógicos e os docentes participantes, o que faz do GIZ um espaço institucional de referência na formação docente dentro da cultura da universidade, em que o papel dos formadores, dos técnicos em Assuntos Educacionais e dos tutores se concentre na mediação do processo formativo. Nos depoimentos dos gestores, percebemos uma referência

importante quanto ao vínculo colaborativo estabelecido nas relações com os professores participantes das ações do GIZ. Eles destacam que não há um vínculo competitivo, pois os professores consideram muito os saberes desses profissionais, que acabam se tornando referência no diálogo sobre a docência universitária. Outro ponto de destaque é a ideia de que os professores formassem outros professores e que a troca de experiências e de saberes entre eles constituíssem novos saberes, novas práticas, novas experiências.

[...] então, a ideia do percurso não era ficar uma caixinha toda fechadinha até o final, era a gente retomar essa formação, eles formando eles mesmos, e que nós seríamos somente os **mediadores** nesse processo. Claro que, dentro dos nossos saberes, nós também constituíamos a rede, então, a gente também traria conhecimentos e saberes e experiências nossas, como o GIZ, mas nós não faríamos, considerávamos que era algo assim, até seria uma arrogância de achar que a gente iria formá-los em alguma coisa, a ideia era que eles fizessem isso e a gente pudesse ser o elo, constituindo a rede nesse processo, era uma ideia muito forte da gente tentar constituir essa rede (Trecho da entrevista com servidor técnico-administrativo em Educação “E”, do GIZ, realizada em 05/06/2017, grifos da autora).

Na dimensão que se refere aos formatos usuais das estratégias de formação, o GIZ realiza o PerCurso por meio de oficinas e palestras oferecidas para todos os professores, ao conjugar oficinas teóricas e práticas que, segundo os entrevistados, auxiliam a pensar em estratégias pedagógicas. A diretoria oferta, ainda, Oficinas Contextualizadas, que são desenvolvidas e pensadas pelos próprios professores que passaram por alguma ação do GIZ, em um formato de relato de experiência e que cria um espaço de trocas a partir de temas que são demandados pelos próprios proponentes. Como já mencionado, as ofertas consideram a possibilidade de escolhas, dentro de uma diversidade de alternativas. Essas são características do modelo de centralização e controle das ações. No entanto, encontramos, no GIZ, projetos diferenciados, que atendem às particularidades e aos interesses grupais e institucionais. Essa característica é notada nas ações do PerCurso Docente, além das assessorias direcionadas às demandas específicas de professores ou de grupo de professores. Percebemos o PerCurso como um espaço que possibilita a interação e a criação de um trabalho coletivo entre pares, ao passar de uma formação e uma reflexão individual para uma atuação mais ampliada de intervenção, até chegar ao alcance de uma mudança no currículo de um curso. Isso foi percebido a partir do relato de um dos gestores do GIZ, que exemplificou como um grupo de professores que não conseguia se reunir em sua unidade acadêmica, ao se encontrar nas atividades do GIZ, começou a se organizar e a mobilizar os demais colegas para a realização de uma semana pedagógica que visou discutir o currículo do curso, o que culminou na

mudança de atendimentos individuais para o desenvolvimento de um projeto de interesses grupais.

Então, por exemplo, eu gosto muito de contar isto: no percurso, encontraram os professores da Odonto [Odontologia]. Na unidade, às vezes, os professores não se encontram, mas, no Percurso, eles se encontraram. Aí eles combinaram uma semana pedagógica. Então, teve uma semana pedagógica na Odonto com todos os professores da Odonto, uns 180 por aí, e, com isso, eles conseguiram fazer uma reforma curricular que estava agarrada há anos, mas foi esse encontro dos professores no Percurso que se articularam e fizeram isso (Trecho da entrevista da primeira diretora do GIZ, realizada em 05/06/2017).

Essa característica de acompanhamento das atividades ofertadas aproxima-se do modelo de supervisão clínica que dispõe de estratégias de acolhimento de demandas individuais ou coletivas dos docentes ou da gestão. Essa modalidade “muitas vezes se assemelha a um estudo de caso, onde o assessor constrói partilhadamente com os coletivos implicados, a análise da situação e as possibilidades de encaminhamento” (CUNHA 2014, p. 51), uma estratégia muito presente em uma das ações do GIZ: as assessorias pedagógicas.

Em um primeiro momento, ao propor uma avaliação mais formativa do PerCurso, por meio das reuniões semanais da equipe de gestão, que buscam monitorar todas as atividades desenvolvidas e acompanhar a participação dos “percursoistas”, bem como a Semana de *Feedback*, que proporciona uma escuta dos participantes e propõe uma autoavaliação da sua trajetória formativa, e do seminário final, em que são apresentados os planos ou registros de ação, iniciativas que se configuram em um marco importante na formação dos docentes, percebemos uma preocupação com a avaliação do nível de satisfação dos envolvidos, característica que se enquadra no modelo de descentralização de acompanhamento e de controle das ações. No entanto, a maneira centralizada de controle ainda é muito presente, pois identificamos a avaliação formal por indicadores de presença e controle das atividades realizada por meio dos relatórios, em formato de planilhas, que aprova ou não os cursistas ao considerar a presença e a realização das atividades.

Ao considerar a dimensão dos formatos avaliativos, o estudo de Cunha (2014) destaca que incentivar o interesse em pesquisa e a socialização dos resultados como forma de autossustentação do grupo levaria o programa a se aproximar, consideravelmente, do modelo descentralizado de controle das ações, uma vez que permitiria aos docentes pesquisar a sua própria prática e publicizar sua experiência entre seus pares. Apesar do GIZ ter criado o espaço da *Revista Docência no Ensino Superior* e o Congresso de Inovação e Metodologias para tal fim, não podemos afirmar sua efetividade, pois não temos dados que nos permitem

analisar se as publicações nessas duas vias de divulgação têm um alcance entre os professores que passaram pelo PerCurso Docente.

No conjunto, compreendemos que não é possível enquadrar o PerCurso Docente em um único modelo de formação. Nas quatro dimensões avaliadas, observamos que elas perpassam, pelo menos, dois dos três modelos propostos por Cunha (2014): umas com características parcialmente descentralizadas de controle das ações, e outras apresentam o modelo descentralizado de acompanhamento das ações. Consideramos, assim, que as concepções de formação e desenvolvimento profissional da ação ofertada pelo GIZ compreendem a docência como uma ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e às condições objetivas de produção em que vivem.

3.5.1 Impressões dos formadores e dos professores participantes

Na seção anterior, analisamos o PerCurso Docente a partir das percepções dos gestores do programa, em que foi possível compreender a organização, a estrutura, as concepções do modelo e o formato adotado. No entanto, buscando uma visão mais ampliada dessa iniciativa de formação, e consideramos importante identificar as impressões dos professores formadores/conteudistas do PerCurso Docente, bem como dos professores participantes, na tentativa de identificar o olhar desses outros sujeitos envolvidos no processo formativo do GIZ, e de analisar se as atividades desenvolvidas se configuram, de fato, como uma formação em rede e qual o alcance dessas intervenções nas práticas dos professores.

Para organizar a apresentação e a análise dos dados, seguimos as orientações metodológicas de Minayo (2010) e criamos categorias a partir dos princípios da análise temática, para buscar encontrar núcleos de sentido para as falas apresentadas. Assim, após uma pré-análise, criamos quatro categorias para compreender os sentidos e os contextos de formação apresentados pelos formadores e professores participantes do PerCurso Docente: i) atuação e motivações; ii) papel do GIZ e a rede de práticas de formação; iii) efeitos do PerCurso Docente; e iv) desenvolvimento profissional docente.

i) Atuação e motivações

No PerCurso Docente, além da equipe de gestão do GIZ, existem outros sujeitos que atuam como colaboradores no processo formativo: alguns professores da UFMG, chamados, pela equipe do GIZ, de professores conteudistas, mas que serão denominados de “professores

formadores/conteudistas²² na presente pesquisa; e a figura dos tutores, que são alunos de graduação e de pós-graduação da UFMG, que atuam como mediadores no ambiente virtual de aprendizagem durante as oficinas ofertadas.

Os professores formadores/conteudistas atuam na elaboração das oficinas gerais e contextualizadas. O perfil desses professores é bem parecido: todos são docentes envolvidos com questões ligadas ao ensino, e atuam em várias frentes de trabalho na graduação. Além disso, já participaram de alguma atividade do GIZ ao longo desses anos, o que demonstra a presença da aprendizagem em rede. Ou seja, os professores formadores/conteudistas são, muitas vezes, ex-“percursoistas” do PerCurso Docente ou atuaram em alguma atividade em parceria com o GIZ, por meio das assessorias pedagógicas ou de outras demandas ligadas ao ensino. Esses professores chegam ao GIZ motivados a compartilhar seus conhecimentos de modo a contribuir com a formação de seus pares.

[...] faz parte do nosso papel como docentes formar, né? [...] que não tive, talvez, outras oportunidades de fazer isso, até porque a demanda de tempo nosso é muito pesada aqui, mas fiz questão de contribuir naquela época, tive que devolver um pouquinho para dividir (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “B”, do GIZ, realizada em 22/06/2017).

Nós tentamos aperfeiçoar em uma determinada metodologia de ensino-aprendizagem e com o intuito de compartilhar esse conhecimento que nós adquirimos, nós criamos [a oficina] e aceitamos o convite até para que pudéssemos ser multiplicadores da nossa ideia. Então, eu acredito que... Eu não sei como, se tem como avaliar, se as pessoas que tiveram acesso à essa disciplina, se elas, hoje, conseguiram reproduzir ou se elas aproveitam de alguma forma..., mas eu acredito que contribuimos de alguma forma (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “B”, do GIZ, realizada em 22/06/2017).

Além dos professores formadores/conteudistas, o PerCurso Docente conta com a figura dos tutores que, como mencionado anteriormente, são alunos da graduação e da pós-graduação que são selecionados, pela equipe do GIZ, para dar suporte às oficinas ofertadas no *Moodle*. As falas dos tutores apresentam uma certa insegurança inicial em atuar como integrantes desse processo formativo de professores da educação superior e de alunos da pós-graduação.

No começo, eu tinha muito medo... Sou aluna de graduação... Eu já entrei direto sendo tutora de pós-graduando e de professor... Aí, falei: “não dou conta, não vou

²² Nesta investigação acadêmica, optamos por analisar os programas de desenvolvimento profissional na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo, quais sejam, os professores participantes e os professores formadores. Como, no PerCurso Docente, encontramos a figura do professor conteudista, optamos por denominá-los, aqui, como “professores formadores/conteudistas” para diferenciá-los das outras categorias de formadores, no caso do GIZ, a figura dos tutores.

saber o que eu vou fazer”. Só que eu peguei uma oficina que eu já sabia, que eu tinha domínio da ferramenta da oficina e da estratégia por trás dela, que era de mapas conceituais, então, aí sim, eu consegui me ver nesse papel... Se fosse outra oficina, que tivesse um pouco mais de conteúdo teórico, com menos ferramentas, não sei se eu daria conta, mas como foi essa oficina, que tem uma ferramenta prática para fazer, aí eu dei conta do recado, eu consegui salientar as dúvidas, ajudar o pessoal, aí deu tudo certo! Mas, aí eu tive esse medo (Trecho da entrevista do tutor “A”, do GIZ, realizada em 14/06/2017).

Apesar dessa insegurança inicial, os tutores passam por diversas formações ao longo de sua atuação, o que faz com que as angústias iniciais diminuam ao longo de seu desenvolvimento. Quando questionados sobre o seu papel dentro do PerCurso Docente, os tutores não se reconhecem como formadores, mas sim como mediadores do processo formativo, ao atuarem como pessoas que estão no ambiente virtual para acompanhar os “percursistas” e motivá-los a refletirem sobre sua prática.

[...] esse papel de agente motivacional, não muito transformador de conteúdo, mas, pelo menos, motivacional, acho que é legal (Trecho da entrevista do tutor “A”, do GIZ, realizada em 14/06/2017).

[...] eu acho que a palavra que eu conseguiria usar seria mediadora, eu vejo que eu consigo mediar esse processo e não sei se seria formação mesmo, se estou atuando como formadora. Porque eu acho que o processo é muito autônomo, então, só entro na mediação desse processo de formação... Eu acho que seria minha principal função (Trecho da entrevista do tutor “D”, do GIZ, realizada em 19/06/2017).

Esses relatos nos mostram que o papel do tutor no ambiente de aprendizagem é muito focado na mediação e na motivação dos docentes participantes. As questões mais voltadas a aspectos teóricos e epistemológicos da formação docente ficam comprometidas, pois a maioria dos tutores atuantes no PerCurso, durante nossa observação, são alunos da graduação e com pouca formação para discutir aspectos pedagógicos com profundidade. Dessa maneira, entendemos que isso pode ser um limite no desenvolvimento do PerCurso. Apesar de serem tutores muito envolvidos nas atividades propostas, o seu perfil pode comprometer, em alguma medida, a mediação nos fóruns de discussão e limitar, por exemplo, as discussões mais próximas à atuação do docente em sala de aula. Assim, acreditamos que algumas discussões nos fóruns poderiam ser mais qualificadas se o grupo de mediadores fosse mais capacitado, se os próprios professores formadores/conteudistas ou os servidores técnicos administrativos do GIZ assumissem esse papel.

Por outro lado, um aspecto que podemos destacar na atuação dos tutores é a relação criada com os “percursistas”. Os tutores consideram que o acolhimento e o acompanhamento

em todas as atividades se torna um diferencial, pois demonstra uma empatia nas relações e estabelece também confiança.

[...] trazer esse ambiente de conforto, de empatia, você saber que tem uma pessoa do outro lado te assessorando... que está presente, né? [...] mesmo que não esteja fisicamente, mas que esteja presente, eu acho que foi uma das coisas mais fantásticas que eu vi na tutoria que, às vezes, no processo de sala de aula mesmo, você não encontra isso... Às vezes, até mesmo esse contato de escrever as mensagens em sala de aula não tem tanto essa empatia, a gente precisa, na escrita das mensagens, ter muitos cuidados com a linguagem que a gente vai usar, né?... Com a escolha das palavras (Trecho da entrevista do tutor “D”, do GIZ, realizada em 19/06/2017).

Assim, percebemos que a atuação no PerCurso Docente está organizada em duas perspectivas distintas: temos o professor formador, que é responsável pela elaboração do conteúdo para as oficinas, e aqueles que irão acompanhar e mediar o desenvolvimento das oficinas no *Moodle*, que é o papel dos tutores. Os servidores técnicos-administrativos do GIZ atuam muito mais como gestores do processo e, em alguns momentos, no auxílio na elaboração das oficinas com os professores formadores/conteudistas.

Quanto às motivações para integrar as atividades do GIZ, se, para os professores formadores/conteudistas, a aproximação se deu por meio de convite ou pela identificação com a área do ensino, com os professores participantes, não foi muito diferente. Muitos professores procuraram o PerCurso Docente por já conhecê-lo, ou por terem participado de alguma das atividades da diretoria, ou pela necessidade de discutir e de aprimorar suas práticas docentes. A procura pelo curso de formação também foi motivada, muitas vezes, por reconhecerem suas limitações para a docência e para lidar com algumas situações em sala de aula. Além disso, o pouco preparo para discutir aspectos da docência, uma vez que, em seus cursos de graduação e de pós-graduação, não foi ofertada uma formação pedagógica, foi um dos motivos para a procura pelo PerCurso. No entanto, apesar de alguns reconhecerem suas limitações e procurarem o GIZ voluntariamente, alguns só se inscreveram no PerCurso por indicação do chefe de departamento ou do coordenador de curso, e não por um desejo pessoal do professor. Essa indicação é feita, muitas vezes, pelo professor que, em algum momento, já passou pelo PerCurso Docente e, ao ingressar no cargo de gestão em seu departamento ou colegiado, acaba criando uma política interna de incentivo aos professores iniciantes que frequentam os espaços formativos na universidade. Apesar da participação do PerCurso não ser obrigatória em nível institucional, cada unidade acadêmica ou departamento tem autonomia para indicar a participação dos professores. Assim, mais uma vez, é possível notar

o alcance das relações criadas dentro das ações do GIZ, que faz com o que seus participantes compreendam a importância e acabem as sugerindo aos seus pares, o que mantém a rede de formação.

[...] mas o chefe do departamento da época falou que todos os professores teriam que fazer tipo um treinamento e aí a gente fez, cheguei a fazer, mas, assim, a Química é uma ciência muito distante do ensino, então, se a gente não tiver isso na formação, fica difícil de acompanhar, então eu tive essa experiência quando eu cheguei, no primeiro ou no segundo ano que eu estava aqui (Trecho da entrevista do professor participante “A”, do GIZ, realizada em 08/08/2017).

[...] na verdade, foi uma recomendação feita pela coordenação do curso (Trecho da entrevista do professor participante “B”, do GIZ, realizada em 10/08/2017).

Aí eu pensei: quando eu começar a dar aula, eu realmente vou ter que procurar essas coisas, e assim que eu entrei, eu vi essa do GIZ, eu pensei: “olha, eu vou ver qual que é”, porque eu tinha noção da minha deficiência, mas eu não tinha noção de por onde eu começar, eu só tinha alguns sustos, eu só tinha algumas consciências de que eu não estava pronta. Porque, por um lado, um aluno que bate em um outro dentro de sala de aula seria uma situação extrema que, graças a Deus, não chegou nesse ponto, mas outras situações mais sutis – desrespeito de aluno, muita coisa –, então era menos o ensinar e mais como me portar que eu sentia que estava me faltando. (Trecho da entrevista do professor participante “C”, do GIZ, realizada em 22/08/2017).

Notamos que as motivações para participar do PerCurso Docente são diversas: existem aqueles que veem essa formação como um “treinamento” para ter acesso a estratégias didáticas e apenas procuraram o GIZ por orientação de suas chefias; e temos aqueles que buscam uma formação pelo desejo de entender melhor o processo de ensino-aprendizagem, muito em função de situações que vivenciam ou vivenciaram em sala de aula. Nessa trama de motivações, os professores formadores/conteudistas aparecem como aqueles que desejam compartilhar suas experiências e seus conhecimentos com os pares, e o tutor atua como o mediador e motivador nessa formação.

ii) Papel do GIZ e a rede de práticas de formação

Essa ideia da rede de formação esteve presente nas falas tanto dos professores formadores/conteudistas quanto dos tutores, pois consideram o GIZ como uma comunidade de prática, com a possibilidade de formar uma rede de professores interessados em discutir a profissão e seu cotidiano docente.

[...] na ideia de rede, né? [...] de formar uma rede de colaboração. A gente teve uma ideia de fazer uma comunidade prática, que essa ideia que estava por trás do GIZ...

Rede de professores interessados em discutir profissão, o seu trabalho, nosso trabalho, nosso dia a dia (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “C”, do GIZ, realizada em 27/06/2017).

[...] dá muito resultado [o PerCurso Docente] e você vê no micro, de professor para professor, eles trazem ideias novas, eles mudam a aula deles. Tem uma influência um pouco maior, de um professor fez e começa a vir outros professores do mesmo círculo do professor (Trecho da entrevista do tutor “B”, do GIZ, realizada em 14/06/2017).

Outro aspecto identificado nas falas dos professores formadores/conteudistas é o trabalho colaborativo em torno da montagem das oficinas do PerCurso. A participação da equipe técnica do GIZ (técnicos em Assuntos Educacionais e pedagogos), em parceria com os docentes, foi considerada um aspecto importante na composição das oficinas, o que deu um caráter mais pedagógico a elas.

[...] toda a montagem da oficina foi em conjunto com a equipe do GIZ. Eu não... Eu acho que o enfoque que nós demos na oficina de Neurociência, ele teve um ganho muito grande com a contribuição da parte pedagógica que a [pedagoga] agregou porque eu não sou pedagoga e nem trabalho assim... Não tenho formação em formação docente que você está fazendo... (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “E”, do GIZ, realizada em 18/07/2017).

Além desse princípio da rede de formação, observamos que o GIZ se configura como um espaço de formação permanente, ou seja, as atividades ofertadas ao longo do ano, para além do PerCurso Docente, incentivam a procura dos docentes a qualquer momento de sua carreira, e não se restringem apenas aos professores ingressantes, mas se aproximam de um “lugar de formação” – termo utilizado por Cunha (2010) quando um espaço de formação passa a ter um significado e ser reconhecido por sua legitimidade nas ações, nas expectativas, nas esperanças e nas possibilidades. O relato de um dos professores formadores/conteudistas aponta para esse sentido do GIZ como um lugar de formação.

Eu acredito que é livre, né? [...] E aquele docente que tem interesse... Ele tem espaço para poder buscar, até mesmo fora das ofertas regulares do GIZ, é... Sempre que eu vou no GIZ, por exemplo, estão sempre abertos a escutar e a buscar soluções para as situações que são apresentadas. Acho que o GIZ cumpre muito bem o papel dele. (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “B”, do GIZ, realizada em 22/06/2017).

Para a autora, quando se diz “*esse é o lugar de*, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização” (CUNHA, 2010, p. 54).

iii) Efeitos do PerCurso Docente

Buscamos, ao longo das entrevistas, identificar quais os efeitos do PerCurso Docente na visão dos professores formadores e dos “percursistas”, quais as contribuições para a prática docente e se havia alguma crítica ao modelo de formação.

Os professores formadores/conteudistas consideram que, além das contribuições para os docentes participantes, elaborar a oficina proporcionou uma reflexão sobre sua própria prática, o que possibilitou a reconfiguração das atividades propostas. Essa ideia de retroalimentação, de rever a prática, esteve presente na fala de um dos responsáveis da Oficina Contextualizada. Nota-se, no entanto, que mesmo com a perspectiva de uma prática reflexiva, os professores formadores não conseguem superar a visão aplicacionista na relação entre teoria e prática.

Pra mim foi muito bom, né? [...] Porque me ajudou a sistematizar um pouco mais a partir das reflexões da oficina, né? [...] Eu pude fazer modificações na atividade aqui mesmo na Educação Física e isso serve como avaliação e reflexão **pra gente continuar aplicando na prática** (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “B”, do GIZ, realizada em 22/06/2017, grifos da autora).

Tanto os professores formadores/conteudistas quanto os tutores consideram que a formação pode auxiliar na reflexão sobre a prática, sobre as estratégias pedagógicas, mas acham difícil mensurar se, de fato, há mudanças na prática docente. Eles consideram que essa formação seria mais uma ação motivacional que convida o professor a refletir.

No tempo que eu ainda estava na universidade... Uma preocupação maior dos docentes que são mais recentes com essa questão de estratégia pedagógica... Isso não quer dizer que eles, de verdade, mudem o jeito de dar as suas aulas, isso é outra coisa, né? Mas que causa um incômodo e faça ter uma preocupação maior eu acredito que sim (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “E”, do GIZ, realizada em 18/07/2017).

Tem sim, na mais modesta das hipóteses, vamos dizer, pelo menos, convida o docente a refletir sobre a prática que ele está tendo. Se ele, efetivamente, vai fazer aquilo que é discutido e é proposto para ele mudar é outra história, vai muito dele. Mas essa tentativa e essa reflexão ela acontece. [...] Então, assim, não vai impactar todos da mesma forma, mas a gente consegue trazer alguns sim (Trecho da entrevista do tutor “C”, do GIZ, realizada em 14/06/2017).

Por outro lado, temos depoimentos que destacam experiências positivas, que demonstram que alguns professores conseguem assimilar e transpor, para a prática, as questões abordadas ao longo do PerCurso e “aplicar” [*sic*] algumas estratégias apresentadas.

Assim, só foi uma impressão, na verdade, então, a impressão que eu tive do que os professores falavam e mencionavam, eles conseguiam ver, na prática pedagógica, *links* com a questão de atenção de neuropraticidade, de questão executiva, alguns de memória, alguns assim... Entendendo mesmo porque que algumas estratégias pedagógicas podem funcionar melhor ou pior do que outras estratégias (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “E”, do GIZ, realizada em 18/07/2017).

A mudança na prática docente não é perceptível apenas pela aplicação de metodologias diversificadas, mas também na maneira de se relacionar com os alunos e na maneira de avaliar. Ao frequentar o PerCurso Docente, professores com histórico de alta reprovação conseguiram mudar parte de sua prática e reduzir tal índice. Fato interessante é que essa mudança pode trazer um certo desconforto ao docente, por acreditar que ele pode se tornar um mal professor por reduzir os índices de reprovação, ou seja, a mudança na prática trouxe bons resultados, mas a concepção enraizada de que o “bom professor” é o que reprova é ainda muito presente na cultura da universidade. Não queremos, aqui, fazer generalizações de que todos os professores que passam pelo PerCurso têm uma mudança significativa em sua prática, mas, como ressaltado anteriormente, a formação leva o professor a refletir um pouco mais sobre sua atuação em sala de aula.

Ele veio, fez o PerCurso e, no final do PerCurso, que mais ou menos coincidiu com o final do semestre, ele veio e estava preocupado. “Gente, acho que tem alguma coisa errada comigo, acho que amoleci demais.” Aí perguntaram o porquê. Aí ele respondeu que, nesse semestre, a repetência está 20%... “Será que eu afrouxei demais para os meninos?” Ele estava preocupado de ter se tornado... Aí você vê a lógica do curso de Exatas... Enquanto você pressionar e ter alta repetência, você é um bom professor! Se você muda sua prática pedagógica, e menos alunos passam a bombar, o professor estava com medo de ter virado um mal professor. Sendo que o *feedback* que ele recebeu no final do semestre foi excelente (Trecho da entrevista do tutor “B”, do GIZ, realizada em 14/06/2017).

Para os professores participantes, a percepção sobre o PerCurso é bem variada. Há professores que consideram que essa experiência contribuiu muito para a mudança de sua prática docente, já outros consideram que pouco contribuiu. Nesse sentido, destacamos a fala de um professor em início de carreira que não valorizava, inicialmente, a formação do PerCurso, e chegou sem muitas expectativas em relação ao que poderia ser aproveitado, mas se surpreendeu ao longo da formação, de modo a conseguir refletir e mudar a sua prática no decorrer do semestre em que participou do PerCurso Docente.

[...] comecei meio desanimado achando que era só mais um treinamento, né? [...] Que não ia me agregar muito, mas foi ao contrário, me surpreendeu, porque

realmente tem muito material bom, dá pra você aproveitar, né? [...] Fazer com os alunos, realmente a aula foi diferente. Teve esse *feedback* de fazer uma aula mais dinâmica, mudar a forma de trabalhar que eu tenho recebido, uma parte disso foi uma parte do contato que eu tive com o GIZ. [...] Já, de cara, eu já vi que eu estava fazendo muita coisa que não estava legal e aí eu comecei a fazer alguns ajustes e o pessoal tem dado um *feedback* bom, os alunos (Trecho da entrevista do professor participante “B”, do GIZ, realizada em 10/08/2017).

Por outro lado, um segundo depoimento de um professor iniciante considera que ter feito o PerCurso no início da sua carreira não permitiu que aproveitasse as discussões realizadas, pois, como tinha pouca experiência docente, não conseguia transpor para a prática as questões levantadas ao longo das discussões. Assim, na sua concepção, a formação deveria ser feita depois que o professor adquirisse um pouco mais de experiência, para que as discussões pudessem fazer mais sentido com o vivido. Para esse professor, o PerCurso possibilitou apenas uma ampliação de sua consciência sobre seu papel como docente, mas pouco contribuiu para sua prática.

Olha, na verdade, o que eu acho que o GIZ fez por mim foi despertar pra questões que começaram a fazer parte da minha rotina, serviu para aumentar a minha consciência do meu papel como docente. Colocar na prática, assim... Foi muito pouco ou quase nada. Eu acho que boa parte disso foi eu ter feito ele muito cedo... Eu acho que, se eu fizesse hoje, eu aproveitaria muito mais. Eu tenho muita vontade de fazer ele de novo, de escolher outros temas, mas, sinceramente, infelizmente, eu estou em um momento da minha carreira que eu não posso (Trecho da entrevista do professor participante “C”, do GIZ, realizada em 22/08/2017).

A fala acima nos mostra que o PerCurso Docente traz, como proposta, a reflexão sobre a prática docente e que a falta dessa experiência comprometeu os possíveis efeitos na prática docente do professor entrevistado “C”, uma vez que ele considera que a realização da formação mais à frente em sua carreira poderia fazer mais sentido em seu desenvolvimento profissional. Assim, pensar ações de desenvolvimento profissional docente tendo como base a experiência, mas que sejam promovidas ao longo da carreira e não apenas na fase inicial, pode, conforme destacam Fagundes *et al.* (2014, p. 131), “potencializar as possibilidades de crescimento e expansão da experiência dos sujeitos, acompanhados da reflexão sobre o vivido, com base nas contribuições da teoria, que qualifique as ações de formação”. Cabe destacar que o PerCurso é ofertado a todos os professores, independentemente do seu tempo de experiência docente, mas muitos deles acabam realizando apenas quando ingressam na instituição, como podemos perceber por meio da fala do professor participante “C”.

Notamos muitas divergências em relação às contribuições do PerCurso Docente para a prática dos professores. Se, por um lado, temos professores iniciantes que defendem que tais

formações seriam melhor aproveitadas se fossem ofertadas a docentes não-iniciantes, por outro, identificamos também a posição de um professor mais experiente que considera tanto que esse tipo de formação tem pouco impacto na prática de docentes com um tempo maior de carreira, quanto que o PerCurso poderia ser melhor aproveitado por docentes mais jovens, pois acha que é difícil mudar a prática no final da carreira. Além disso, ele criticou também o caráter “mais teórico” do PerCurso como algo muito “filosófico” em relação à sua área de conhecimento, indo ao encontro de uma visão “mais tecnicista” de formação em que se busca mais as técnicas do que uma reflexão sobre a prática.

Eu não me considero o melhor dos professores, então, acho que uma formação... Eu acho que seria interessante ter... Eu confesso que é difícil assim... Através de... Você mudar o meio de pensar... Acho difícil eu ouvir uma técnica de ensino aí e ter que me adaptar, acho difícil pelas circunstâncias. Eu estou com quase 20 anos aqui, de carreira, estou mais para aposentar do que começar, então, acho difícil mudar. Mas, eu acho interessante no início, acho que teria que ter uma orientação... Eu acho que faz parte. [...] Mas não teve nenhuma orientação em termos de ensino, eu acho, teve mais *workshops* voltados para preparar esse material didático, *workshop*... Muita discussão filosófica... Talvez, alguma coisa faltou para eu usar mais um recurso ou menos um recurso, como se comportar, talvez, eu não sei se era isso o tipo de orientação que eu estava buscando, mas a discussão ficou muito vagando sobre... (Trecho da entrevista do professor participante “A”, do GIZ, realizada em 08/08/2017).

Para alguns professores, o *Moodle* foi um espaço importante de discussões e reflexões sobre a prática, na medida em que permitiu refletir sobre a possibilidade de implantação ou não de uma estratégia de ensino ou de avaliação. Nessas discussões, um dos entrevistados relata sua experiência e destaca que a formação pode ser vista como um espaço de inspiração de técnicas que podem ser utilizadas, mas que dependem muito do contexto e do perfil da turma em que atua.

E aí, o cara está mergulhado no *self* do aluno e não consegue avaliar ele do mesmo jeito. E, a partir daí, eu comecei a ver aquelas coisas que eu estava aprendo ali como coisas que, às vezes, podem ser aproveitadas... Às vezes, não... E que, muitas vezes, estão fora da nossa realidade em sala de aula. Então, eu comecei a encarar aquilo como uma inspiração (Trecho da entrevista do professor participante “C”, do GIZ, realizada em 22/08/2017).

No que se refere ao modelo de formação, os professores participantes levantam algumas críticas sobre o formato a distância e os poucos momentos presenciais para discussão. Outro fator destacado foi o tempo do PerCurso Docente ser muito prolongado, o que dificulta a permanência nele e a sua conclusão.

O que eu não me adaptei na época, acho que nem muito em questão do GIZ, mas em relação ao ensino a distância... é que, às vezes, que eu sentia que estava ficando pra trás, não tinha tempo de fazer todas as atividades, isso me angustiava bastante (Trecho da entrevista do professor participante “C”, do GIZ, realizada em 22/08/2017).

Inclusive as atividades que a gente fez foi muito assim... Eu fui lá uns dois dias, tinha uns estagiários, monitores lá... Deram umas orientações, mas aí a gente não teve contato não. Mas aí, depois, eu participei, eu fui participar de um seminário de apresentação... Não era obrigatório, era quem queria apresentar, eu lembro que eu fui lá e tal, mas, assim, foi uma coisa muito rápida, sabe? [...] Não tinha muito tempo pra discutir, enfim, eu achei que não foi bom não (Trecho da entrevista do professor participante “D”, do GIZ, realizada em 10/10/2017).

O modelo de formação adotado teve dois olhares diferenciados. Por um lado, houve professores que criticaram o formato “muito teórico” do PerCurso e defenderam a necessidade de abordarem questões “mais práticas”.

[...] do GIZ acho que até me pareceu uma coisa com boa intenção, mas eu acho que faltou aí... Na minha visão, alguma coisa mais prática, mais direta... Não em sala de aula... É, assim... Algumas técnicas, não sei... Mas agora essa de ficar vagando, discursando (Trecho da entrevista do professor participante “A”, do GIZ, realizada em 08/08/2017).

Por outro lado, um dos professores que já possuía uma experiência maior em cursos de formação docente destacou que o PerCurso utilizou uma abordagem “muito tecnicista”, e deixou de lado aspectos “mais teóricos” voltados à compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Essa divergência de concepções pode ser reflexo das mudanças ocorridas ao longo dos PerCursos oferecidos. Em algum momento, a oferta pode ter assumido um caráter “mais tecnicista” e, em outro, “mais teórico”. Consideramos que a busca por uma formação mais equilibrada entre a teoria e a prática poderia superar as críticas apresentadas.

[...] então, o que que eu percebi... A crítica que eu tive, na época, que o docente... Ele recebia uma ferramenta, mas sem o entendimento do paradigma educacional que ela estava sendo aplicada... Então, o docente voltava pra sala de aula com uma ferramenta sem entender muito a base educacional de sustentação. Então, um docente que entende o processo educacional como uma transmissão de conhecimento voltava utilizando uma ferramenta que faria mais sentido se ele entendesse o processo educacional como um processo de ensino-aprendizagem e não de transmissão de conhecimento. [...] Eu ainda acho que o docente, ele volta pra sala de aula com uma caixa de ferramenta que ele utiliza sem muita reflexão do que que está fazendo e está naquelas técnicas, entendeu? (Trecho da entrevista do professor participante “E”, do GIZ, realizada em 18/08/2017).

Podemos notar que as expressões “técnicas”, “ferramentas de ensino” e “instrumentos” foram recorrentes nas falas dos professores participantes. Essa visão tecnicista

e aplicacionista aparece como uma demanda dos professores, ou seja, a ideia dos cursos de formação como aqueles que devem “ensinar receitas” para serem aplicadas em sala de aula é um discurso ainda em evidência. O desafio desses espaços de formação é levar o professor a compreender essas ações como algo que supera a visão aplicacionista dentro da perspectiva da racionalidade técnica do ensino, para buscar, de fato, refletir sobre suas práticas a partir das experiências vividas. Entendemos que é importante que os professores conheçam estratégias e metodologias diversificadas de ensino, mas é necessário que essas estratégias venham gotejadas com a teoria de modo a compreender o que está por trás daquela técnica. Essa compreensão permite que a estratégia metodológica adotada seja aplicada com uma intencionalidade pré-definida e leve o professor a refletir constantemente sobre suas práticas a partir do perfil de alunos e do conteúdo a ser ministrado.

iv) Desenvolvimento profissional docente

Os relatos nos possibilitaram algumas reflexões sobre o papel do PerCurso Docente no desenvolvimento profissional do professor e a falta da valorização do ensino dentro da universidade, especialmente, no que se refere à progressão da carreira do professor universitário. Um dos relatos apontam para a importância de um espaço de formação dentro da universidade, uma vez que a aprendizagem da docência não é algo pontual, e deve ser desenvolvida ao longo da vida profissional. Por isso, tal relato destaca a importância de, ao menos, todos os professores em estágio probatório passem pelas atividades do GIZ, para garantir, assim, um primeiro contato com aspectos ligados à docência universitária.

Olha... Então, nós vamos orientar esse professor que ele tem que fazer a formação no GIZ. E, quando o professor faz essa formação, as pessoas ou a própria comunidade espera que esse professor... Ele vai ser um verdadeiro milagre. E, assim, a história, toda licenciatura é um aprendizado contínuo... Então, assim, ao mesmo tempo em que eu tenho certeza que contribuí... Mas o professor, ele precisa ter um empenho muito grande. Então, eu não tenho dúvida de que é um início e que é de fundamental importância, que deveria ser, inclusive... Fazer parte dos primeiros seis meses de probatório de todo professor na universidade (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “A”, do GIZ, realizada em 27/06/2017).

A falta de valorização do ensino, na progressão da carreira dos professores, foi apontada como um dos aspectos mais desmotivadores para que se invista, de fato, nas atividades ligadas ao ensino e no desenvolvimento profissional focados na formação para a

docência e melhoria do ensino de graduação. Nessa estrutura, os departamentos aparecem como os que mais cobram dos professores a produção e o investimento na área da pesquisa.

O próprio departamento... Por exemplo, eu fiz um pedido de progressão aqui e, assim, você não tem... né? O parecer veio e ele... A sua produção científica tem que aumentar e todo o enfoque do meu pedido de progressão foi voltado para pesquisa... No ensino, zero! Você não fez mais do que a sua obrigação de dar aula e ponto final! Se você fez projeto e desenvolveu isso, tem valor zero... Tanto aqui no departamento quanto no ICEX [Instituto de Ciências Exatas]... Foi esse o retorno que eu tive. Então, isso é muito chato, né? Uma universidade valorizar zero o ensino... (Trecho da entrevista do professor participante “A”, do GIZ, realizada em 08/08/2017).

A carreira *Dotz* é muito cruel... Então, por exemplo, um desses projetos que eu falei... que eu estou envolvida, é um projeto que é interessante, mas que não está direcionado para o que eu queria fazer na minha carreira... Só que é um projeto que ele vai dar certo, é uma parceria com o próprio INPE [Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais], vai me render publicação para eu poder ser promovida, porque, senão, eu não vou ser promovida. Eu fico impressionada quando tem, por exemplo, o COBENG, que é o Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia... Tem centenas de professores aqui na Escola de Engenharia e são menos de 10 professores que participam. Mas, e aí? Você vai condenar o cara, quando você publica um artigo no COBENG, aquilo não vale nada, aquilo ali é como se fosse um lixo (Trecho da entrevista do professor participante “C”, do GIZ, realizada em 22/08/2017).

Nesse sentido, foi possível perceber que o professor que prefere atuar na docência, e investir na área do ensino, se sente desvalorizado dentro da universidade, o que o leva a migrar para a pesquisa para alcançar pontos para sua progressão, e deixar “o prazer do ensino” em segundo plano. As políticas que regem a carreira e a progressão do professor universitário tornam-se perversas para o desenvolvimento profissional docente, pois exigem que o professor foque exclusivamente na pesquisa, e esqueça que o ensino e a extensão também fazem parte do tripé de atuação da universidade, ou seja, o desenvolvimento profissional docente acaba sendo condicionado ao modelo da carreira. Assim, entendemos que a atual configuração do campo universitário brasileiro valoriza demasiadamente o capital científico e, um extremo oposto, o “capital pedagógico”, ocupa um lugar de menor valor e prestígio, o que praticamente inviabiliza o investimento do professor nos aspectos ligados ao ensino.

Além disso, os próprios professores que estão inseridos nesse universo acadêmico notam que o espaço que deveria ser de formação mais ampla, acaba muito focado na pesquisa, haja vista os cursos de pós-graduação que têm, como foco, a formação de pesquisadores na qual a docência não consegue ser introduzida nas discussões desse nível de ensino, mesmo que o caminho mais comum para seus egressos seja a docência na universidade, uma vez que, no Brasil, são poucas as instituições exclusivas para pesquisa.

[...] nós estamos vivendo um momento de desvalorização do ensino, que, às vezes, é um trabalho muito grande para você tentar criar um projeto e, muitas vezes, a universidade não valoriza. [...] A nossa pós-graduação... Nós temos tendência realmente em formar pesquisadores... A gente não consegue desvincular a pós-graduação da pesquisa. Entende-se que a pós-graduação é a pesquisa e o indivíduo que deveria sair com uma formação ampla... Porque ele está dentro da universidade... E a formação dele é exclusiva na pesquisa! E isso, a gente colhe frutos, que são os nossos futuros professores (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “A”, do GIZ, realizada em 27/06/2017).

O desejo pela docência é presente na fala dos participantes desta investigação acadêmica. Há um interesse em dispor de parte de seu tempo na universidade para investimento em projetos de ensino e aperfeiçoamento docente, mas eles estão cientes de que isso traz consequências à suas próprias carreiras. No entanto, destacam que é preciso fazer escolhas que os façam felizes profissionalmente, mas têm consciência de que essas escolhas direcionam suas carreiras para um lugar de menor prestígio dentro da universidade.

[...] eu venho tentando ser uma professora melhor... Sete anos depois, eu sei que é uma coisa que nunca será valorizada. Que eu fico muito triste com isso, fico. Mas, fazer o quê? Então, atualmente, por mais que eu esteja estudando essas coisas, que eu esteja interessada com essas coisas, eu já me conformei que eu vou ter que deixá-las um pouco de lado, porque, senão, eu nunca vou chegar à [Professora] Associada. [...] Eu fico atrás dos meus colegas em termos de carreira e eu, no lugar deles, faria exatamente o que eu estou fazendo: largar docência pra lá e começar a investir na pesquisa. Só que se eu deixar a docência pra lá, deixar de estudar essa parte pedagógica, se eu parar de fazer isso, meu trabalho, pra mim, será menos prazeroso, então, no meu caso, eu não posso largar simplesmente isso pra lá e pegar a pesquisa, sob pena de ser uma pessoa infeliz, que não acredita no trabalho que realiza (Trecho da entrevista do professor participante “C”, do GIZ, realizada em 22/08/2017).

Eu fiz o que me encantou, o que me despertou interesse e o que me motivou trabalhar esses anos todos. Profissionalmente, é um tiro no pé dentro da universidade, porque a sua avaliação, enquanto docente, ela fica muito aquém dos outros colegas que investem na pesquisa clínica e na publicação... que é reconhecida, né? Mas eu não me arrependo de ter feito a opção pela educação e pelo ensino, não. [...] Mas, pra mim, foi péssimo! Pra mim, foi péssimo! [...] Profissionalmente falando, em termos de remuneração e progressão dentro do meu departamento, foi péssimo! (Trecho da entrevista do professor participante “E”, do GIZ, realizada em 18/08/2017).

A falta de valorização na carreira de atividades e de projetos ligados à docência é tão nítida que os professores acabam “se esquecendo” de inserir esse tipo de atividade no Currículo *Lattes* ou em relatórios para progressão. Uma das professoras formadoras/conteudistas, por exemplo, disse não ter colocado, em seu currículo, que foi formadora no PerCurso Docente do GIZ. Para ela, essas são atividades que são feitas mais

pelo prazer em compartilhar um conhecimento ou uma experiência do que uma atividade de fato considerada dentro de sua trajetória acadêmica profissional.

Você acredita que eu acho que eu nem coloquei isso no meu *Lattes*? [refere-se a não ter colocado que foi professora formadora/conteudista no GIZ] (Trecho da entrevista do professor formador/conteudista “A”, do GIZ, realizada em 27/06/2017).

A partir do estudo realizado sobre as ações formativas do GIZ, especificamente no que se refere ao PerCurso Docente, as análises dos dados nos permitem compreender que esse espaço institucional voltado para a docência universitária na UFMG foi implementado a partir das orientações de uma política nacional de expansão e de reestruturação das universidades públicas federais do Brasil.

No entanto, o GIZ assume uma conformação singular, em razão das características institucionais e das apropriações que os sujeitos participantes foram construindo nesse espaço, ao longo dos anos de suas experiências. Ao alargar e fundir iniciativas, conforme depoimento dos gestores e servidores, o GIZ apresenta ações diversificadas para docentes e estudantes universitários. Além disso, ele tem extrapolado o público interno, com abertura, para a comunidade externa, de espaços de interação e de publicação sobre a docência universitária, como o congresso e a revista.

Foi possível identificar, por meio das análises dos dados, que o GIZ se constitui como um espaço de formação permanente voltado a um perfil diversificado de docentes, que atende tanto aos professores iniciantes como aos professores que já possuem vários anos de experiência docente. O PerCurso Docente nasce com essa concepção de um espaço de diálogo para os professores, ao romper com a ideia de uma ação ou um curso homogêneo, ou seja, sua proposta parte da ideia de pensar ações que estejam dialogando com o contexto vivenciado.

Entendemos, assim, que esse espaço formativo oportuniza o desenvolvimento profissional por meio da oferta de diferentes “percursos”, uma vez que permite, aos docentes, refletirem sobre suas práticas ao longo da sua trajetória profissional, ao considerar os anseios e as inquietações de um dado momento em que esteja vivendo. Essa perspectiva formativa expressa uma compreensão de formação coletiva que dialoga com o contexto de trabalho do professor, com suas subjetividades e suas culturas, ou seja, a formação não é uma responsabilidade individual do professor, mas ocorre em conjunto com a instituição em que esse docente atua, e considera todas as singularidades presentes nesse ambiente institucional. Para Cunha (2014), ao romper com essa concepção de que o professor é o único responsável

por sua formação, se institui o conceito de formação como condição de vida. Para a autora, essa formação

se dá na trajetória dos sujeitos, a partir dos significados a ela atribuídos. Para haver desenvolvimento profissional é preciso que os sujeitos estejam implicados, assumindo a concepção de auto formação, onde o sujeito exerce o seu arbítrio e interage com os objetivos, artefatos e produtos da própria formação (CUNHA, 2014, p. 36).

No conjunto, é possível concluir que o GIZ vem se tornando um espaço de referência para a formação dos docentes da UFMG, ao oferecer diversas ações que visam a renovação e a inovação das práticas docentes. No entanto, embora o PerCurso Docente assuma esse caráter inovador de formação, percebemos que a participação dos docentes em atividades ligadas ao ensino e à aquisição de um capital e de um *habitus* pedagógico não é valorizada para a sua carreira e o seu desenvolvimento profissional, uma vez que os critérios para progressão não consideram o envolvimento em ações mais ligadas ao desempenho didático.

4 O CAMPO UNIVERITÁRIO NA ARGENTINA: ESTRUTURA DA UBA, A CARREIRA DO PROFESSOR E AS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Na Argentina, a Lei nº. 24.521/1995 regulamenta, atualmente, a educação superior. Em seu artigo 11, ela destaca que a entrada do professor na carreira acadêmica deverá ser efetuada mediante concurso público e, dentre outros aspectos, ressalta a necessidade de atualização e aperfeiçoamento de modo contínuo. A condição para entrada na carreira é possuir título universitário de igual ou superior nível no qual exercerão à docência. Como no Brasil, não há uma exigência específica de um curso de formação para entrada na carreira.

Um aspecto que difere a Argentina do Brasil, no que se refere à formação do professor universitário, é o que os argentinos denominam *Carrera Docente*, que é um curso ofertado pela área pedagógica ou por algumas cátedras nas diversas unidades acadêmicas (*facultades*) das universidades. Ao terminar uma graduação, os alunos que desejam seguir a carreira acadêmica podem se inscrever em tais cursos, que têm duração média de dois anos e conferem ao professor o título de *docente autorizado*. Maestromey (2004) destaca que o regime da *Carrera Docente* foi implementado, entre outros aspectos, pela necessidade de formar recursos humanos de alta excelência, ao considerar que a melhoria contínua e permanente da docência é um dos objetivos da universidade.

Interessante destacar que a *Carrera Docente* está prevista desde a Lei nº. 13031, de 1947, que estabelecia as bases para que as faculdades regulamentassem seus cursos ao seguirem as seguintes exigências:

el aspirante a profesor universitario cursará un período de adscripto a una determinada cátedra, durante esse período deberá realizar trabajos de investigación, seminários em asignaturas afines, bajo la dirección de un profesor. También deberá realizar cursos sobre cultura general. Cumplidos estos requisitos el aspirante ejercerá la docencia bajo la supervisión del profesor titular y durante el tempo que fije cada Facultad y para cada asignatura. Concluida esta etapa y previo examen o concurso general de competencia será autorizado para ejercer la docencia (MAESTROMEY, 2004, n.p.).

Na Universidade de Buenos Aires (UBA), em seu estatuto, a *Carrera Docente* está normatizada nos artigos 66 e 67²³, que a estabelecem como uma formação e um estímulo para

²³ Art. 66 - *Se establece la carrera docente para la formación y estímulo de los estudiosos con vocación para el profesorado universitario. La reglamentación debe ser aprobada por el Consejo Superior a propuesta del Consejo Directivo de cada Facultad.*

Art. 67 - *La carrera docente se adapta a la estructura de cada una de las Facultades y puede comprender las tres categorías de auxiliares docentes mencionados en el art. 65, o bien puede tener un régimen especial para el otorgamiento del título de docente autorizado; implica la asistencia a cursos y seminarios sobre temas*

os alunos com vocação para seguir a carreira universitária. A regulamentação destaca, além da realização de seminários em uma disciplina, a participação em cursos de metodologias de ensino. A título de exemplo, a *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, da UBA, ressalta que “*la carrera docente ayuda a mejorar la conexión entre la formación pedagógica y las áreas disciplinares específicas*” (UBA, n.d.).

Neste capítulo, apresentaremos as experiências formativas desenvolvidas por meio da *Carrera Docente* de três faculdades da UBA. Antes de iniciarmos a apresentação dessas experiências, faremos uma breve descrição histórica da UBA, com destaque para sua estrutura acadêmica e a carreira dos professores.

4.1 A estrutura universitária na UBA

A UBA foi criada em 1821, por um decreto do presidente da província de Buenos Aires. A nova universidade incorporou algumas das instituições de ensino superior que existiam na cidade, há alguns anos, tais como: o *Protomedicato*, criado em 1780, com o objetivo de controlar a saúde da população e o exercício dos ofícios ligados a ela. Mais tarde, essa mesma instituição foi autorizada a lidar com o ensino de Medicina; as escolas de Desenho e Náuticas, criadas no final do século XVIII, que procuravam reforçar a formação técnica dos pilotos; a Escola de Matemática, a Academia de Matemática e Arte Militar, o Instituto Médico Militar e a Academia de Jurisprudência.

A UBA, inicialmente, organizou-se em departamentos, diferentemente da divisão clássica em faculdades. Os departamentos eram divididos em Primeiras Letras, Estudos Preparatórios, Ciências Exatas, Medicina, Jurisprudência e Ciências Sagradas. Essa complexa organização também se deve ao fato de a instituição não se dedicar apenas ao ensino superior. Nessa ocasião, o corpo docente era destinado a administrar o sistema educacional como um todo.

A UBA nasceu com um modelo diferente da *Universidad de Córdoba*, a outra grande instituição de estudo superior existente naquela época, no que seria, anos depois, o território argentino. Esta última era uma universidade colonial clássica, fundada no antigo modelo da

vinculados a la respectiva asignatura y la participación en esos cursos y seminarios así como también la asistencia y la participación en cursos de metodología de la enseñanza y la investigación. La Universidad organiza los cursos especiales que las Facultades requieren para el cumplimiento del fin establecido en el presente artículo.

universidade escolástica²⁴. Sua principal área de estudos foi, até o final do século XVIII, a Teologia. A instituição de estudos superiores de Buenos Aires surgiu, contudo, quando esse modelo entrou em crise em todo o mundo ocidental e, desde a sua criação, teve uma identidade mais “utilitária” e “profissionalista”. No entanto, apesar de uma instituição com princípios distintos, os cinco primeiros reitores da universidade e que governaram a instituição eram padres. A partir de junho de 1852, com a nomeação de Francisco Pico, quebrou-se a tradição de nomear clérigos para ocupar o cargo de reitor.

Em 1874, a universidade foi transformada em uma federação de faculdades: Humanidades e Filosofia (concebida como um centro de estudos preparatórios e dissolvida alguns anos depois); Ciências Médicas (reincorporadas, agora, à universidade); Ciências Jurídicas e Sociais; Matemática; e Ciências Físico-Naturais (estas duas últimas se fundiram mais tarde).

Durante a década de 1880, a UBA passou por mudanças substanciais. Em grande medida, elas estavam ligadas à sua nacionalização, que ocorreu apenas no início do século XIX, em 1821. A universidade foi transferida para o Estado Nacional após a federalização da Cidade de Buenos Aires. Em 1918, com a Reforma de Córdoba, uma das principais mudanças na UBA foi a incorporação, no estatuto da universidade, da participação estudantil na eleição das autoridades da instituição. A reforma, por meio da generalização de mecanismos como a livre docência, permitiu a incorporação de novas camadas de professores e criou uma genuína carreira acadêmica. As faculdades impuseram novos regulamentos para a nomeação de auxiliares e professores substitutos. Esses regulamentos, próprios de cada faculdade, geralmente, contemplavam a oferta de concursos para provimento dos cargos. Além disso, essas disposições estabeleceram condições favoráveis para que professores substitutos pudessem integrar a lista para eleger o professor titular da matéria em que ocupavam quando o cargo estava vago. Por meio desses mecanismos, a reforma acelerou um processo de substituição dos principais setores universitários, que vinha ocorrendo de maneira bastante harmoniosa desde o início do século XX. Novos profissionais, recém-formados na instituição, muitos deles filhos de imigrantes e sem vínculos familiares diretos com as elites tradicionais, passaram a ocupar os cargos de governos e os de professores.

Em 4 de junho de 1943, o governo de Ramón Castillo, acusado de chegar ao poder por meios fraudulentos, foi derrubado por um golpe militar. O movimento teve um amplo

²⁴ No método escolástico, representado por Tomás de Aquino, o horizonte formativo se atualiza com base na orientação da lógica aristotélica e marca a junção entre filosofia e teologia, razão e fé. Para Aquino, razão e argumentação eram a base da Filosofia (MOURA, 2013).

consenso entre diversos setores da sociedade argentina, mas o novo governo foi hegemonizado, após vários confrontos internos, por um setor vinculado ao nacionalismo católico. Muitos membros da comunidade universitária de Buenos Aires, que olhavam com alguma expectativa para o novo regime, rapidamente se colocaram como oposição. As novas autoridades universitárias que assumiram o poder durante o regime militar se opuseram ao princípio da liberdade de cátedra. Os postulados reformistas defendiam uma concepção autoritária e hierárquica da vida acadêmica. Os professores foram dispensados e os estudantes foram expulsos por motivos políticos. Eles também fecharam os centros estudantis. Os universitários de Buenos Aires resistiram às medidas que tentaram implementar e a relação com o governo entrou em uma área extremamente conflituosa. Em fevereiro de 1945, devido a vários protestos da oposição, impulsionou-se um processo de normalização da universidade com base no antigo estatuto modificado levemente e organizou-se a reintegração dos professores afastados.

Em 1947, foi aprovada uma nova lei, a nº. 13.031, que pôs fim aos princípios reformistas e submeteu as universidades ao poder executivo, o que deu a elas o poder de eleger o reitor. A lei também limitava a participação dos estudantes no conselho de administração a um único representante, designado entre os alunos seniores com melhores notas. Algum tempo depois, estudos universitários gratuitos foram estabelecidos e o vestibular também foi abolido por um breve período. Graças a essas medidas, houve um aumento constante e significativo no número de estudantes universitários, e foi iniciado um processo de matrícula em massa.

No final da década de 1950, com a normalização da universidade, o novo estatuto colocou em prática um processo de transformação de suas estruturas, preferencialmente, em algumas áreas e em algumas faculdades. A ideia de transformar a universidade em uma área dedicada à produção de conhecimento científico foi um dos objetivos dos novos esforços. O modelo de professor com dedicação exclusiva (havia apenas nove professores nessa condição na UBA, em 1958) aumentou significativamente. Esse regime, agora, significava que o professor dedicava a maior parte do seu tempo disponível à pesquisa. Programas de bolsas também foram organizados para jovens pesquisadores, para visar à sua formação científica e educação continuada. O *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (CONICET), fundado em 1958, apoiou fortemente o desenvolvimento da atividade científica na universidade por meio da concessão de fundos para o equipamento e sua política de bolsas. Na *Facultad de Filosofía y Letras*, novas carreiras, como Sociologia e Psicologia, foram

criadas em 1957 e, em 1958, teve lugar a criação da licenciatura em Economia na *Facultad de Ciencias Económicas*. Em Ciências Exatas, foram criados os *Institutos de Cálculo y Biología Marina*. Em 1957, criou-se também a *Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Houve também um aumento do número de alunos durante esses anos.

Em 1976, ocorreu um novo golpe militar na Argentina. A ditadura rompeu os princípios fundamentais da vida acadêmica. Ela aboliu a liberdade dos professores e nomeou, de maneira discricionária e arbitrária, os novos docentes que, na maioria das vezes, ocupavam suas posições por afinidades políticas e ideológicas com os membros do novo regime. A atividade dos centros estudantis foi banida, assim como qualquer manifestação de natureza política dentro das instituições. A ditadura propôs reduzir as dimensões do sistema universitário. Com esse objetivo, primeiramente, implementou-se uma política de restrições ao número de pessoas que poderiam acessar o estudo de certas carreiras e, acima de tudo, de certas universidades.

Na UBA, o número de matrículas durante o ano de 1977 foi reduzido para 13.312. A redução chegou a 59% do registro de 1976. Em termos gerais, pode-se ver como o regime, assumido em 1976, reduziu consistentemente o crescimento das matrículas universitárias. Naquele ano, havia pouco mais de meio milhão de estudantes universitários na Argentina; em 1981, chegaram a quase quatrocentos mil, com a circunstância agravante de que a queda afetou o setor público, o que aumentou a participação do setor privado de 12% para 19% das inscrições, entre esses mesmos anos. O período da ditadura (1976-1983) foi de grande controle do ponto de vista ideológico e político sobre os conteúdos do ensino.

Uma nova etapa na história das universidades começou com a recuperação da democracia, em dezembro de 1983. A política universitária iniciada durante esses anos propôs levantar as restrições à admissão na universidade. Para tanto, as tarifas foram eliminadas e, na maioria das universidades, o vestibular foi abolido. Na UBA, a entrada direta foi implementada a partir de 1985, com a criação do Ciclo Básico Comum (CBC). Em todo o país, a matrícula na universidade teve um crescimento acelerado, mas esse processo foi especialmente intenso na UBA. Enquanto o número de matrículas, em 1982, havia alcançado apenas 13 mil alunos, em 1987, chegou a quase 47 mil. Em 1992, as matrículas da universidade atingiram 170 mil alunos.

Os primeiros anos da transição democrática foram especialmente intensos em termos de criações institucionais e inovações. A criação do CBC, em 1985, obrigou a reorganizar os currículos de todos os cursos. Em 1986, foi criado o Programa de Educação a Distância UBA

XXI, o Centro Universitário e o Programa UBA XXII para o desenvolvimento da graduação em unidades prisionais. Revitalizou-se a política de extensão a partir da inauguração do Centro Cultural Ricardo Rojas, que desempenha importante papel na vida cultural da cidade de Buenos Aires.

Atualmente, a UBA conta com quase 20% do total de matrículas universitárias no país, e alcança o patamar de 262.932 mil alunos matriculados, conforme dados do censo de 2011²⁵. O Quadro 13, a seguir, traz um panorama do número de matrículas por unidade acadêmica nos últimos censos realizados. Cabe ressaltar o número de matrículas nas unidades acadêmicas que fazem parte deste estudo: a *Facultad de Derecho*, uma das maiores da UBA, contou, em 2011, com 23.790 alunos; a *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, com 4.970 alunos; e a *Facultad de Odontología*, com 2.046 alunos matriculados no último censo (2011).

Quadro 13 - População de alunos da graduação por unidade acadêmica da UBA

<i>Unidad académica</i>	<i>Años censales</i>				
	1992	1996	2000	2004	2011
<i>Agronomía</i>	1.854	1.587	2.891	3.861	4.488
<i>Arquitectura Diseño y Urbanismo</i>	12.311	15.768	18.026	23.825	25.748
<i>Ciencias Económicas</i>	22.485	25.476	41.073	44.645	36.377
<i>Ciencias Exactas y Naturales</i>	5.524	4.675	4.774	6.041	7.120
<i>Ciencias Sociales</i>	6.646	9.840	16.692	25.346	22.016
<i>Ciencias Veterinarias</i>	2.437	2.753	3.562	4.678	4.283
<i>Derecho</i>	22.453	22.913	28.048	31.428	23.790
<i>Farmacia y Bioquímica</i>	5.154	4.920	4.980	5.068	4.970
<i>Filosofía y Letras</i>	6.852	7.143	10.659	14.330	15.289
<i>Ingeniería</i>	7.801	6.542	7.181	8.923	8.698
<i>Medicina</i>	19.141	18.528	21.849	25.862	24.198
<i>Odontología</i>	2.646	2.224	2.460	1.963	2.046
<i>Psicología</i>	7.159	9.498	14.277	18.662	16.162
<i>Ciclo Básico Común</i>	46.345	51.480	76.788	78.681	67.445
<i>Rectorado</i>	s.d.	s.d.	s.d.	45	302
<i>Total</i>	168.808	183.347	253.260	293.358	262.932

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Censo de Estudantes (UBA, 2011)

Antes de apresentar os números do quadro docente na UBA, cabe aclarar como se constitui a carreira docente na universidade, em que prevalece a organização por cátedras. Os docentes são agrupados em duas grandes classes: docentes auxiliares, que podem ser chefe de trabalhos práticos, ajudante de primeira e ajudante de segunda, nessa ordem hierárquica. E temos a classe dos professores que se organizam em professores adjuntos, associados e professores titulares. Quanto ao vínculo de trabalho, tem-se a opção de dedicação exclusiva, semi-exclusiva e parcial/simple. Além da dedicação, o vínculo pode ser regular, interino ou

²⁵ O censo da UBA ocorre a cada quatro anos e a última coleta de dados foi realizada em 2016. No entanto, os dados desse último censo ainda não foram publicados, por isso, utilizamos, neste trabalho, as informações referentes ao censo de 2011.

contratado. Conforme previsto no Estatuto da UBA, os professores regulares, designados por concurso, são responsáveis pelo ensino e pela pesquisa dentro da universidade e participam da gestão.

Os professores titulares catedráticos constituem a mais alta hierarquia universitária. Para ser um professor titular, ele deve demonstrar uma excelente habilidade na formação de “discípulos” e ser autor de publicações ou de obras que constituam contribuições positivas para a respectiva disciplina. O Conselho Superior da Universidade regula as obrigações e os direitos de professores catedráticos (UBA, 1983, art. 41). A nomeação de professores catedráticos tem caráter permanente, mas, a cada cinco anos, o professor deve elaborar um relatório de suas atividades, que deverá ser aprovado pelo Conselho Diretor da Faculdade.

Os professores titulares, associados e adjuntos são nomeados por concurso. O prazo para o qual são nomeados é de sete anos. Terminado esse prazo, os professores devem passar novamente por uma banca para serem avaliados para permanência na mesma categoria ou em uma superior. Cabe destacar que, conforme indicado no estatuto da UBA, em seu art. 45, a chamada para concursos periódicos para a nomeação dos professores regulares tem por objetivo criar um ambiente que estimule a mais intensa atividade intelectual e uma maior preocupação com a eficácia do ensino.

O censo de 2011 nos mostra um total de 28.232 docentes de graduação e pós-graduação da UBA, sendo que 21.698 são docentes remunerados e 6.624 docentes *ad honorem*, ou seja, docentes que não recebem nenhum salário para dar aulas. A UBA tem essa cultura de admitir professores *ad honorem*²⁶ em seu quadro docente. Muitos estão nas categorias de docente auxiliar e iniciam suas atividades quando ainda estão na graduação, e, geralmente, atuam como “ajudantes de segunda”, que têm o papel de auxiliar os professores nas atividades práticas em laboratórios. É semelhante ao que chamamos de “monitor” nas universidades do Brasil, mas são considerados docentes, com vínculo na carreira e *status* profissional. Assim, quanto à categoria docente, a UBA possui 23,1% de docentes auxiliares e 76,9% de professores.

No que se refere ao grau de formação desses profissionais, dentre os que são remunerados, 57,1% realizaram pós-graduação, o que corresponde a 12.334 em números

²⁶ As universidades, sobretudo as mais tradicionais, funcionam com a presença do professor que oferece seu trabalho de maneira voluntária, sem recebimento de qualquer salário. Basicamente, esses docentes são recém-graduados que trabalham como auxiliares de cátedra. Muitos se colocam nesta condição *ad honorem* como parte do início de carreira acadêmica e/ou pelo prestígio profissional. Esses cargos são reconhecidos e formalizados institucionalmente. Segundo Lamarra (2003), atualmente, existe uma preocupação em torno dessa situação, a partir da qual tem se anunciado políticas que tendem a reduzir o número de docentes *ad honorem* que não possuem outro cargo remunerado.

absolutos. Destes, 12.334, 23% cursam ou cursaram a especialização (apenas 64% deles a concluíram), 16,8% o mestrado (apenas 36% deles o concluíram), e 32,5% o doutorado (apenas 60,8% o concluíram). Percebemos, ao longo da pesquisa, que muitos professores iniciam a pós-graduação, mas não terminam a formação. Em alguns casos, chegam a concluir todos os créditos do mestrado e do doutorado, mas não defendem a tese, ou terminarão, muitos anos depois, a escrita do trabalho final. Esse fato pode ser justificado pelo que Flores (2014) notou em sua investigação: os docentes da Argentina são muito mais valorizados pelo tempo de trabalho do que por seus títulos, diferentemente do que ocorre no Brasil.

Segundo a categoria docente, 90,7% dos professores e 94,7% dos auxiliares desempenham atividades na graduação. A docência na pós-graduação alcança 0,3% dos professores e, para aqueles que desempenham a função em ambos os níveis para essa categoria, a porcentagem é de 7,5%. Entre os auxiliares, 0,1% atua somente na pós-graduação e 3,4% em ambos os níveis.

Entre os docentes remunerados, 31% estão na condição de regular. Em relação à categoria de professores, a condição de regularidade alcança 50,4%; já entre os docentes auxiliares, a situação regular atinge apenas 32,2%; a condição de docente interino, nessa categoria, é de 67,8%. Cabe destacar que a forma de ingresso por meio de concurso de docentes das duas categorias é de 35,4%, e que o ingresso por meio de convite de um professor titular ou outro membro da cátedra²⁷ em função de seus “antecedentes pessoais”, ou seja, pelo seu envolvimento com o tema daquela cátedra, é de 47% para a categoria de professores e de 30,1% para a categoria de docentes auxiliares.

Não encontramos, no relatório do censo consultado, o vínculo dos docentes no que se refere à dedicação ao trabalho na universidade (se exclusiva, semi-exclusiva ou parcial/simples). Os dados apenas destacam que 55% dos docentes declaram realizar atividades em outras áreas, que não a docência, fora da instituição.

Um dado que nos surpreendeu foi o número de docentes que realizaram o curso de formação da *Carrera Docente* na UBA: na categoria de professores, 18,5% completaram a formação; 6,6% iniciaram, mas não concluíram; e 74,9% não participaram da formação. Já na categoria de docentes auxiliares, 10,5% concluíram a formação; 7,2% não concluíram; e 82,2% não realizaram a *Carrera Docente*. Se analisarmos esses dados por unidade acadêmica, os números não diferem muito. Na *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, na categoria de

²⁷ A organização do trabalho acadêmico nas universidades argentinas, sobretudo nas mais tradicionais, se dá por meio das cátedras. Nessa estrutura, a carreira docente universitária está composta por uma série de cargos organizados hierarquicamente, e tem à frente um professor titular que goza da condição de liberdade de cátedra.

professor regular, apenas 5,3% realizaram a formação e, na de auxiliares, 10,4%. Na *Facultad de Odontología*, encontramos 7,3% e 9,3% de docentes participantes nas categorias de professores e auxiliares, respectivamente. Somente na *Facultad de Derecho* encontramos um número mais expressivo, uma vez que 49% dos professores e 28,2% dos docentes auxiliares concluíram a formação pedagógica. Esses dados nos surpreenderam, porque contradizem o que identificamos nas entrevistas realizadas com os gestores das faculdades: mesmo sem indicar números concretos, os relatos destacavam que havia um número significativo de docentes que passavam pela formação pedagógica, especialmente, nos depoimentos dos gestores das faculdades de *Farmacia y Bioquímica* e de *Odontología*.

[...] *ya nos ha pasado, en 25 años, que con los que empezamos, hoy son profesores adjuntos titulares y tienen a cargo las cátedras, no? Y todos esos docentes, hoy, están formados... Te diría que en un 90%... Eh, tenemos una... Eh, los docentes de la Facultad, en su mayoría, han hecho la carrera docente* (Trecho da entrevista da professora formadora e atual diretora da Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 10/10/2017).

Dessa maneira, entendemos que há uma grande oferta de formação pedagógica na UBA, mas o alcance a um maior número de docentes ainda não é tão expressivo.

4.2 O perfil dos sujeitos participantes da UBA

Apresentamos, a seguir, três quadros síntese com a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa nas três faculdades investigadas. Consideramos importante conhecer o perfil dos participantes de modo a facilitar a compreensão do lugar de fala de cada sujeito envolvido na pesquisa.

Quadro 14 - Caracterização dos participantes da pesquisa da *Facultad de Odontología*

Participante da pesquisa (ocupação na área pedagógica)	Gênero	Segmento na universidade (cargo)	Formação acadêmica	Período de atuação na área pedagógica da FaO	Observações	Data da entrevista
Professora formadora e diretora da AEOAP* da FaO	F	Professora titular na FFyB e assessora pedagógica na FaO	Licenciada em Ciências da Educação e diplomada em Educação Médica	Desde 1999	Atua como assessora pedagógica na <i>Facultad de Medicina</i>	04/12/2017
Professora formadora e vice-diretora da AEOAP da FaO	F	Assessora pedagógica da FaO e professora adjunta semi-exclusiva na <i>Facultad de Filosofía y Letras</i>	Licenciada em Ciências da Educação e mestra em Formador de Formadores	Desde 1999		24/10/2017
Professora formadora da FaO	F	Professora adjunta da FaO	Graduada em Odontologia e doutora em Odontologia	Desde 2007	Atuou em outros momentos na área pedagógica desde sua criação	13/11/2017

* Área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 15 - Caracterização dos participantes da pesquisa da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*

Participante da pesquisa (ocupação na área pedagógica)	Gênero	Segmento na universidade (cargo)	Formação acadêmica	Período de atuação na área pedagógica da FFyB	Observações	Data da entrevista
Professora formadora e atual diretora da Área Pedagógica da FFyB	F	Professora Titular da FFyB e assessora pedagógica	Licenciada em Ciências da Educação e mestra em Tecnologia Educativa	Desde 1992	Atua como assessora na área pedagógica há 25 anos, como diretora do setor há, aproximadamente, 18 anos	10/10/2017
Professor formador e vice-diretor da Área Pedagógica da FFyB	M	Docente da FFyB	Licenciado em Ciências da Educação e mestre em Tecnologia Educativa	Desde 2004	Atualmente, é vice-diretor da área pedagógica	23/10/2017
Professora formadora da FFyB	F	Assessora Pedagógica da FFyB	Licenciada em Ciências da Educação	Desde 1992	Atua como assessora na área pedagógica há 25 anos	25/10/2017
Professor formador e ex-professor participante da <i>Carrera Docente</i>	M	Professor Adjunto da FFyB	Graduado em Bioquímica e doutor em Ciências da Saúde	Desde 2017	Iniciou na carreira como ajudante de segunda há cerca de 23 anos, passou por todos os níveis e, agora, é professor adjunto	31/10/2017
Professora participante "A", da FFyB	F	Docente auxiliar (ajudante de primeira) interina (não concursada) da FFyB	Graduada em Farmácia e doutoranda em Ciências da Saúde	Não se aplica	Iniciou como ajudante de segunda, em 2009, quando ainda era estudante de graduação. Coursou a <i>Carrera Docente</i> em 2015 e 2016	02/11/2017
Professora participante "B", da FFyB	F	Docente auxiliar da FFyB	Graduada em Bioquímica e doutora em Ciências Biológicas	Não se aplica	Atua como docente auxiliar há cerca de 15 anos, desde a graduação, quando iniciou como ajudante de segunda	09/11/2017

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 16 - Caracterização dos participantes da pesquisa da *Facultad de Derecho*

Participante da pesquisa (ocupação na área pedagógica)	Gênero	Segmento na Universidade (Cargo)	Formação Acadêmica	Período de atuação na área pedagógica da FaO	Observações	Data da entrevista
Diretor do Centro para o Desenvolvimento Docente da FaD	M	Professor Regular da FaD	Advogado e antropólogo	Desde 2002		02/10/2017
Servidora do Centro para o Desenvolvimento Docente e Professora formadora da FaD	F	Servidora não docente da FaD	Licenciada em Ciências da Educação	Não informado		02/10/2017
Professora formadora “A”, da FaD	F	Professora formadora das oficinas pedagógicas e tem vínculo como professora em outras instituições de ensino superior	Licenciada em Ciências da Educação	Desde 1997	Trabalhou na área pedagógica desde os anos 1980, mas se afastou durante um período e, agora, está a cerca de 20 anos	10/10/2017
Professor formador “B”, da FaD	M	Professor formador das oficinas pedagógicas e tem vínculo como professor em outras instituições de ensino superior	Graduado em Letras	Desde 2008		07/11/2017
Professora responsável pelo Programa Discapacidad y Universidad, da FaD	F	Docente da FaD	Graduada em Direito	Desde 2012	Exerce atividade de advogada e é professora em outra instituição privada	22/11/2017

Fonte: Elaborado pela autora

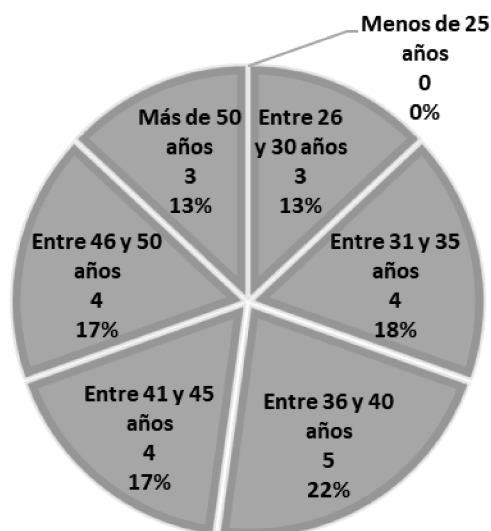
4.2.1 Perfil dos professores participantes da *Carrera Docente* da *Facultad de Odontología*

Além das entrevistas com os gestores e os professores formadores, tivemos a oportunidade de aplicar um questionário aos docentes que participaram da *Carrera Docente*, nos últimos anos, na *Facultad de Odontología*. Conseguimos a adesão de 23 docentes, o que nos permitiu traçar o perfil dos respondentes e analisar algumas impressões sobre sua participação no curso de formação. A seguir, apresentamos alguns dados compilados a partir das respostas ao questionário.

O público atendido pela *Carrera Docente* da *Facultad de Odontología*, a partir dos dados da nossa amostra, é composto por 17 (74%) docentes do sexo feminino e seis (26%) do sexo masculino. O Gráfico 9, a seguir, nos mostra a classificação por faixa etária, no qual

notamos uma distribuição quase equitativa em relação às idades, com uma ligeira predominância na faixa entre 36 e 40 anos – cinco (22%) docentes.

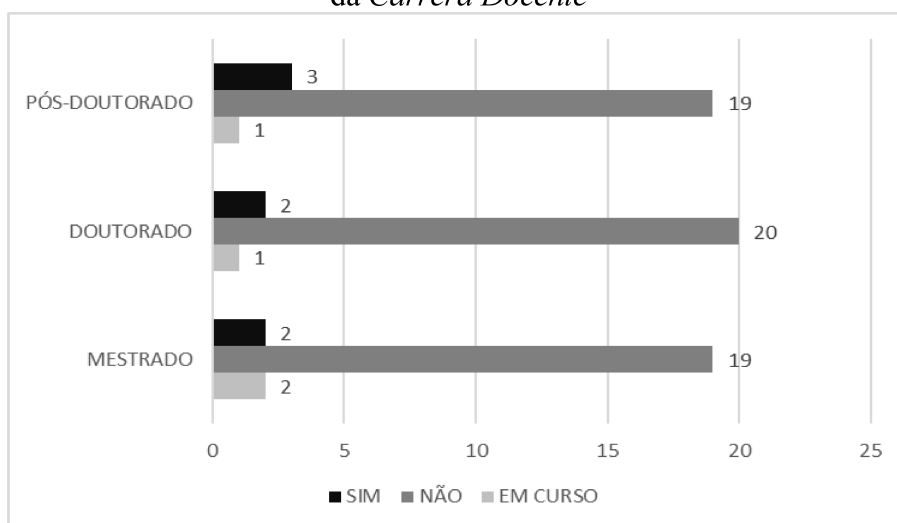
Gráfico 9 - Distribuição dos professores da *Carrera Docente* da *Facultad de Odontología* por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à qualificação em nível de pós-graduação, identificamos que, dos 23 docentes respondentes, apenas dois possuem o mestrado concluído, dois finalizaram o doutorado e três o pós-doutorado. Curioso observar que há professores que concluíram o pós-doutorado, mas não informaram sua participação em cursos de mestrado ou de doutorado. Esses dados nos revelam que o perfil dos docentes da *Facultad de Odontología* que participaram da *Carrera Docente* não difere do perfil dos docentes da UBA, conforme dados já apresentados em seções anteriores. A UBA conta com um número muito reduzido de professores doutores. Dados do censo de 2011 mostram que 32,5% cursam ou cursaram o doutorado, no entanto, destes, apenas 60,8% concluíram o curso. Essa característica tem muito a ver com a cultura institucional da universidade, especialmente, a da *Facultad de Odontología*, na qual o quadro docente é composto, em sua grande maioria, por professores que também exercem a profissão de odontólogo em consultórios particulares, ou seja, não são professores em dedicação exclusiva. Em nossa amostra, todos os 23 respondentes indicaram exercer outras atividades profissionais. E há de se ressaltar, ainda, que 16 respondentes (70%) da nossa amostra também atuam como docentes em outras instituições de ensino, além de serem professores na *Facultad de Odontología*, da UBA, e exercerem sua profissão liberal como odontólogos.

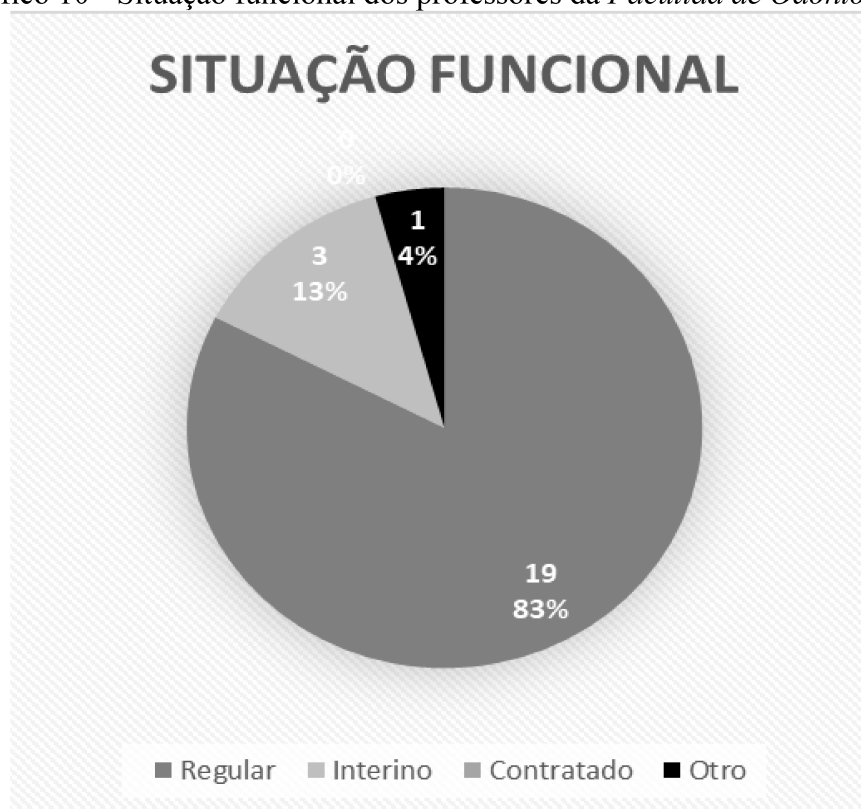
Gráfico 10 - Nível de formação dos professores da *Facultad de Odontología* que participaram da *Carrera Docente*



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao vínculo com a faculdade, identificamos que 19 (83%) dos docentes respondentes que participaram da *Carrera Docente* da *Facultad de Odontología* são professores regulares; e 3 (13%) são docentes interinos²⁸. No que se refere à forma de ingresso, 14 (61%) entraram via concurso público; cinco (22%) por convite realizado por algum professor da cátedra; e três (13%) por processo seletivo.

²⁸ Professores regulares são equivalentes aos professores efetivos no Brasil, e professores interinos equivalem aos professores substitutos.

Gráfico 10 - Situação funcional dos professores da *Facultad de Odontología*

Fonte: Elaborado pela autora

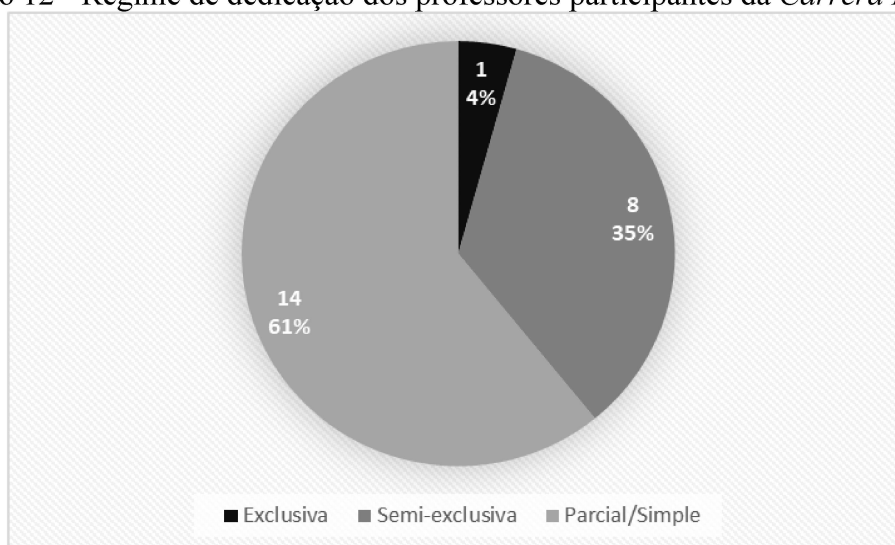
Gráfico 11 - Forma de ingresso dos professores à *Facultad de Odontología*

Fonte: Elaborado pela autora

No tocante ao regime de trabalho, 14 (61%) dos docentes participantes têm dedicação parcial simples, ou seja, dedicam 10 horas de atividade docente na faculdade; oito (35%) têm dedicação semi-exclusiva, que corresponde a 20 horas de trabalho; e apenas um docente indicou possuir o vínculo de dedicação exclusiva (40 horas) à instituição (Gráfico 12). Quanto

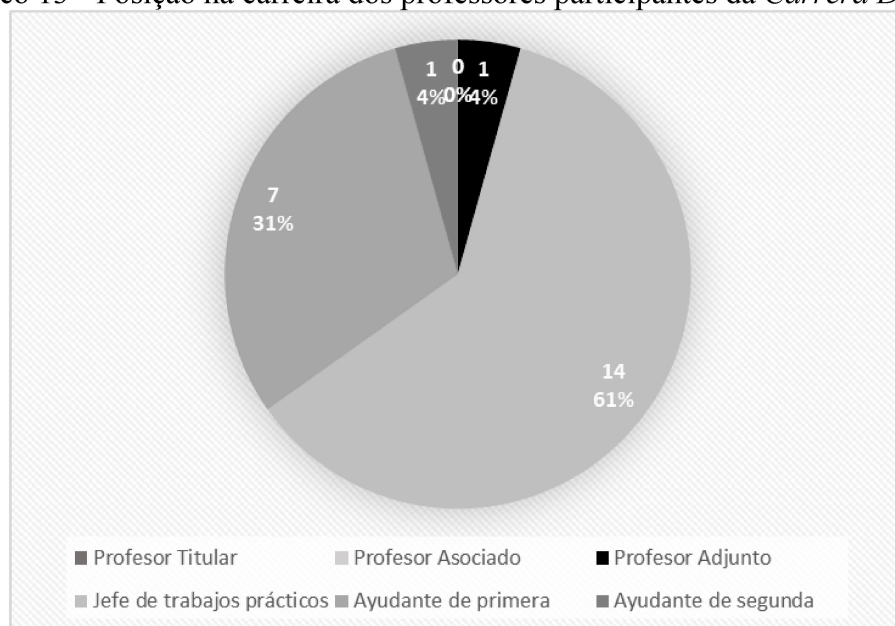
à situação na carreira, 14 (61%) são “chefes de trabalhos práticos”; sete (31%) são “ajudantes de primeira”; e um é “ajudante de segunda”, todos pertencentes à categoria de docentes auxiliares (Gráfico 13). Em nossa amostra, identificamos apenas um professor adjunto. Notamos, assim, que o perfil de docente participante na *Carrera Docente* confirma os relatos dos gestores, ou seja, ele é composto, em sua maioria, por professores auxiliares que se encontram mais no início da carreira.

Gráfico 12 - Regime de dedicação dos professores participantes da *Carrera Docente*



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 13 - Posição na carreira dos professores participantes da *Carrera Docente*



Fonte: Elaborado pela autora

De maneira geral, os docentes participantes avaliam a *Carrera Docente* positivamente, e a destacaram como um espaço de aprendizado de ferramentas para o ensino. Assim como observamos nas falas dos docentes brasileiros deste estudo, os professores da UBA reforçam, mais uma vez, a ideia de formação pedagógica como o lugar de conhecer instrumentos de ensino de maneira a aplicar técnicas em suas aulas. Ou seja, a perspectiva da racionalidade técnica e a visão aplicacionista se mantêm vivas nesses discursos.

[...] me resultó muy valioso, aprendí recursos pedagogicos, me enseñaran herramientas que me son muy útiles en la practica como docente.

Voy aplicando los conocimientos adquiridos.

El conocimiento de nuevas herramientas de enseñanza, sobre todo trabajando con las nuevas tecnologías. Aprender a aplicarlas como técnicas de enseñanza en la práctica odontológica (Trechos das respostas abertas do questionário aplicado aos docentes da *Facultad de Odontología* que participaram da *Carrera Docente*, em junho de 2018).

Quanto à dinâmica de trabalhos proposta ao longo da formação, um dos docentes destacou a importância dos tutores, professores da cátedra, que acompanham as atividades supervisionadas, em razão do seu atendimento personalizado e dos atendimentos às dúvidas: *“resalto las tutorías con el docente asignado para mejorar en forma personalizada los trabajos realizados y consultar las dudas que surgen a lo largo de la cursada”* (Trecho da resposta aberta do questionário aplicado aos docentes da *Facultad de Odontología* que participaram da *Carrera Docente*, em junho de 2018).

Dado o limite de um questionário, nosso objetivo, nesta seção, foi caracterizar os docentes participantes da *Carrera Docente* oferecida pela *Facultad de Odontología*, da UBA, e algumas poucas impressões dos docentes participantes, uma vez que não temos dados suficientes para aprofundar aspectos ligados à percepção dos docentes relacionados a essa ação formativa.

4.3 As assessorias pedagógicas na UBA

Na UBA, as assessorias pedagógicas datam do início da década de 1980, período de redemocratização do país. Nessa ocasião, foram criadas comissões de assessores compostas por licenciados em Ciências da Educação e psicopedagogos, entre outros profissionais, com o intuito de apoiar os docentes no que se referia às revisões dos currículos dos cursos, após a recuperação democrática, e acompanhar os docentes universitários. Além disso, as assessorias

tiveram também, como demanda inicial, ajudar a resolver problemas de orientação vocacional, de aprendizagem dos estudantes e o elevado índice de repetência e abandono nos cursos de graduação. Segundo Volpato (2015, p. 153), “a relação com a formação dos docentes e a pesquisa sobre os problemas de aprendizagem dos estudantes estavam fortemente presentes no momento de implantação das assessorias, o que coincidiu com o compromisso da universidade para todos”.

Embora tradicionalmente a formação para o ensino universitário seja realizada junto ao trabalho desenvolvido nas “cátedras”, sob a tutela e a orientação dos professores mais experientes, o Estatuto Universitário²⁹ da UBA prevê uma atenção especial para a formação de professores assistentes que, por meio de estudos sistemáticos, recebem o diploma de *docente autorizado*, reconhecido pela Resolução do Conselho Superior de cada faculdade. Além disso, algumas faculdades contam com programas de atualização, que oferecem seminários ou oficinas destinados à formação de professores. Durante a última década, foram criados, em quase todas as universidades nacionais argentinas, estudos sistemáticos voltados à formação dos docentes universitários, como mestrados, cursos de especializações e programas de atualização.

Cumpramos ressaltar que as assessorias pedagógicas na UBA estão organizadas por unidades acadêmicas (faculdades), ou seja, a criação das assessorias está atrelada ao grau de importância que os gestores dessas faculdades dão a esse tipo de atividade e à formação para os seus docentes. Na pesquisa realizada por Volpato (2015), uma das entrevistadas que desempenha o papel de assessora destaca que há um desejo da secretaria acadêmica da UBA em ter alguma linha de ação comum para a formação docente, porém não há nenhum tipo de normativa nem de marco regulatório da assessoria nas universidades argentinas. Em cada faculdade, a assessoria pedagógica tem uma inserção institucional distinta.

Em pesquisa realizada sobre as assessorias pedagógicas na Argentina, Hevia (2000) elencou algumas ações realizadas pelos assessores pedagógicos e destacou a grande variedade de atividades e dispositivos destinados à formação do docente universitário. Há um predomínio de cursos, oficinas, jornadas e grupos de reflexão, além do apoio a cátedras e/ou aos docentes. Em algumas ocasiões, essas ações são dirigidas aos docentes em serviço. Em outras, constituem propostas formativas para aqueles que desejam ser professores. Com

²⁹ O Estatuto Universitário, quando se refere à formação dos *docentes autorizados*, menciona, em seu Artigo 60, a realização da *Carrera Docente* como modo de certificação e autorização para lecionar. “Art. 60. Los docentes autorizados colaboran con los profesores en las tareas universitarias. El título de docente autorizado es otorgado por el Consejo Superior a quienes hayan completado la carrera docente de acuerdo con la reglamentación de cada Facultad.”

menor frequência, estão destinadas a docentes de outros níveis educativos vinculados à universidade. A autora destaca que, na maioria das vezes, essas múltiplas modalidades se complementam e se enriquecem mutuamente (HEVIA, 2000).

A função de assessor pedagógico é afetada por uma tensão proveniente do seu pertencimento a um campo disciplinar diferente ao âmbito da faculdade em que atua. O desconhecimento, por parte do assessor, dos saberes próprios dos docentes com os quais interagirá, assim como de suas diferentes formas de produção e compartilhamento, constitui barreiras a serem superadas. Hevia (2000, p. 89) argumenta que *“el necesario acercamiento a la ‘outra disciplina’ constituye un desafío prioritario de difícil resolución, ya que implica el mutuo reconocimiento, la aceptación y la negociación constante”*.

Ainda no que se refere à formação dos assessores pedagógicos, uma outra barreira, apresentada por Volpato (2015), recai sobre a baixa titulação acadêmica. Muitos assessores não possuem o mestrado em docência universitária (oferecido, muitas vezes, pelas próprias instituições em que atuam), o que gera certa resistência a participar e a valorizar as atividades e propostas pedagógicas ofertadas pela assessoria por parte dos docentes de outras áreas, principalmente, por aqueles que possuem maior experiência e/ou maior titulação acadêmica.

Para Faranda e Finkelstein (2000), a assessoria pedagógica supõe um intercâmbio cujo processo se vincula a sujeitos de diferentes campos disciplinares que estabelecem determinadas relações de conhecimento. No imaginário de alguns professores, a figura do assessor surge como um avaliador e regulador do trabalho desenvolvido em sala de aula. Nessa posição, os professores acabam por não demonstrar suas dificuldades ou fragilidades em relação às práticas pedagógicas, o que dificulta o trabalho do assessor em identificar as reais demandas para o desenvolvimento de suas ações. Isso pode ser exemplificado pelas palavras das autoras:

El asesor no posee la totalidad del saber específico de la disciplina que caracteriza a la unidad, pero funciona en el imaginario como evaluador o agente de control de calidad, lo que lo sitúa en una posición valorativa respecto de las prácticas pedagógicas vigentes en la institución. Se produce entonces una situación ambivalente, ya que los docentes o bien se reservan información con respecto a las dificultades que tienen – e la medida que lo invisten de funciones de evaluador – o manejan un discurso donde revalorizan su propia tarea, re-niegan de los problemas y se trata de convencer al asesor de lo bien que se realiza la tarea. Esto hace que el asesor se pregunte frecuentemente para qué está en la institución y cuál es la verdadera demanda (FARANDA; FINKELSTEIN, 2000, p. 136).

Uma outra tensão presente na carreira do assessor diz respeito à concepção predominante entre os professores de que, para ensinar, basta dominar o conteúdo. Essa

compreensão, segundo Faranda e Finkelstein (2000), acaba concentrando as demandas nos aspectos técnicos instrumentais, na busca por fórmulas perfeitas de como ensinar, e ficam excluídas as discussões mais voltadas para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Os trabalhos de Volpato (2015) e de Faranda e Finkelstein (2000) analisam várias experiências formativas ofertadas pela UBA. Para complementar esses estudos, realizamos uma pesquisa nos portais das faculdades da universidade. Dessa maneira, conseguimos mapear várias iniciativas voltadas para a formação docente ligadas aos setores pedagógicos da UBA, tanto nas assessorias quanto em algum órgão equivalente³⁰. Dentre as atividades institucionalizadas, identificamos cinco cursos de *Carrera Docente*, com duração de dois anos, que formam docentes para atuarem nas suas áreas de formação, e integram os saberes pedagógicos e disciplinares do conteúdo, e três cursos de especialização em docência universitária. Apresentamos, a seguir, um quadro síntese com as experiências da UBA.

Quadro 17 - Experiências formativas na UBA por faculdades

Faculdade	Ação formativa
Agronomia	<i>Carrera Docente</i>
Ciências Econômicas	<i>Especialización Docencia Universitaria (460h) e Formación Docente</i>
Ciências Sociais	<i>Programa de Actualización Docente (128h)</i>
Direito	<i>Carrera e Formación Docente</i>
Filosofia e Letras	Inexistente
Medicina	<i>Carrera Docente (Curso de Formación docente en Ciencias de la Salud (272h) + Práctica Docente en terreno (200h)</i>
Psicologia	<i>Cursos de Actualización Didáctica</i>
Arquitetura, Desenho e Urbanismo	<i>Especialista en Docencia para Arquitectura, Diseño y Urbanismo</i>
Ciências Exatas e Naturais	Existe a secretaria acadêmica que desenvolve algumas atividades voltadas para o apoio pedagógico ao professor, mas não há um curso sistematizado
Ciências Veterinárias	<i>Carrera Docente: Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas</i>
Farmácia e Bioquímica	<i>Carrera Docente</i>
Engenharia	Possui um setor de apoio chamado <i>Dirección de Desarrollo Educativo</i> , mas não há um curso sistematizado de formação
Odontologia	<i>Area de Educación Odontologica y asistencia pedagógica</i> <i>Carrera Docente</i>

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desse levantamento, é possível notar que há uma preocupação da UBA quanto à formação dos seus docentes. Ao longo das últimas décadas, cada unidade acadêmica ofereceu respostas diferentes a essa demanda, a partir de distintas ações formativas, como a

³⁰ Nas faculdades, as assessorias se constituem como órgãos/cátedras ou espaços institucionalizados de forma diversa.

oferta da especialização em *Docencia Universitaria* e a criação das assessorias pedagógicas, ou de outro órgão equivalente, que desenvolvem ações formativas para as *Carreras Docentes*. Assim, conforme análise de documentos disponibilizados na página eletrônica da instituição, a existência de ofertas diversificadas e o desenvolvimento do campo temático e de um corpo teórico sobre a docência superior estimularam a necessidade de propor ações articuladas para a formação e o desenvolvimento dos professores da UBA. É nesse contexto que se cria a *Maestría en Docencia Universitaria*. Ressalta-se que, atualmente, muitas especializações ofertadas por algumas unidades acadêmicas se articulam com o mestrado em *Docencia Universitaria*, como a especialização oferecida pela *Facultad de Ciencias Veterinarias*. Dessa maneira, as atividades desenvolvidas na especialização podem ser aceitas como parte dos estudos correspondentes ao mestrado.

Lucarelli (2015), em pesquisa realizada sobre as assessorias pedagógicas na Argentina, conclui que os assessores buscam fixar seu lugar institucional por meio de diferentes ações de formação e de investigação, o que permite a compreensão desses processos e possibilita a construção de um campo da Pedagogia e Didática Universitária. Em suas palavras:

El asesor pedagógico en las universidades nacionales argentinas busca afianzar su lugar institucional a través del entramado de acciones que van desde la intervención directa en los procesos del aula y de la institución en su conjunto, a la investigación que le permite comprender el significado de esos procesos, posibilitando así, desde la acción y la reflexión sistemática, aportar a la construcción del campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias (LUCARELLI, 2015, p. 112).

Como já mencionado neste trabalho, temos, como campo de pesquisa, a análise das ações de desenvolvimento profissional docente em três faculdades da UBA: a *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, a *Facultad de Odontología* e a *Facultad de Derecho*. Nas próximas seções, apresentaremos as atividades formativas ofertadas em cada uma dessas faculdades.

4.4 A Carrera Docente na Facultad de Farmacia y Bioquímica

A Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica* foi criada no início da década de 1990. No entanto, desde o início da década de 1980, havia algumas iniciativas voltadas à formação docente na faculdade, data que coincide com a redemocratização do país e com o acesso irrestrito às universidades públicas. Nessa conjuntura, seguindo a política de

Estado estabelecida pelo governo de Raúl Alfonsín³¹, de incentivo à implantação das assessorias pedagógicas na UBA, a *Facultad de Farmacia y Bioquímica* criou sua área pedagógica para atuar nas questões ligadas ao ensino dos cursos de graduação vinculados a essa unidade acadêmica. O trabalho de formação docente iniciou-se assim que se estabeleceu a assessoria que dava apoio às cátedras, com a oferta de cursos e oficinas isoladas. Não havia um currículo estruturado. Eram ações esporádicas direcionadas aos docentes interessados em discutir questões pedagógicas, conforme nos relatou um dos entrevistados. Mais tarde, em 1994, criou-se o Programa de Capacitação Docente que ainda não era estruturado como a *Carrera Docente* e não outorgava nenhum título aos docentes participantes, mas já se configurava como um programa de formação. Nessa época, o público atendido era de professores mais experientes, que desejavam discutir aspectos pedagógicos da docência, e o papel dos assessores era tentar validar um conhecimento sobre a Pedagogia Universitária nesse espaço de formação. O relato a seguir ilustra essa experiência inicial de formação.

[...] *teníamos a nuestro favor que las primeras capas de esos programas de capacitación eran capas totalmente voluntarias. [...] lo hacían quienes estaban realmente preocupados por la Pedagogía. Entonces, teníamos un público muy interesante de profesores, de... adjuntos. Eran los primeros, los pioneros que se animaban a formarse en pedagogía. Eran personas con un recorrido profesional muy amplio, y, nosotras, como nos llamábamos, éramos “las chicas de la asesoría” porque... empezamos muy jovencitas, teníamos 22-23 años y empezamos a darle clase a profesores... no resultaba fácil al principio porque teníamos que validar... que lo que sabíamos, eh, servía para algo. Eh... ya en el 2001, ese programa de capacitación se transforma en la Carrera Docente, eh... y ahí ya da el título de docente autorizado* (Trecho da entrevista da professora formadora da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 25/10/2017).

Após quase 10 anos dessa experiência do Programa de Capacitação Docente, foi criado oficialmente, em 2001, o curso de formação *Carrera Docente*, modelo ainda hoje

³¹ “A respeito da universidade, se considerava que sua estrutura respondia a um modelo de universidade estática, com características anacrônicas e estanques e incapazes de desenvolver concepções próprias. Entendia-se que os objetivos das universidades eram a formação de um profissional acrítico e apenas capacitado tecnicamente. Frente a essa situação, a proposta constituía em construir uma universidade dinâmica, capaz de contribuir para a mudança social. Os temas ou problemas que se diagnosticavam a respeito da universidade eram: a relação entre os profissionais e a sociedade, a pesquisa na universidade, o governo, a organização, o conteúdo, o ensino, a regionalização, o ingresso, o financiamento e as universidades privadas” (WANSCHELBAUM, 2014, p. 81, tradução nossa). Diante desse novo modelo de universidade que o governo de Afonsín pretendia criar, a UBA, em 1985, realizou uma ampla reforma curricular, ao criar, para os ingressantes, o Ciclo Básico Comum (CBC), com um ano de duração para todos os cursos. Essa proposta foi estabelecida como estratégia para oportunizar o acesso direto às vagas na universidade e tinha como exigência apenas a conclusão do ensino secundário, uma demanda política e social urgente naqueles anos. No entanto, a massificação do acesso às universidades foi acompanhada por altas taxas de evasão escolar. “A eficácia educacional das universidades não melhorou em proporção aos novos desafios. Pelo contrário, ao longo dos anos, demonstrou que, em termos de graduação, os fluxos alcançados eram modestos, mais semelhantes aos tradicionais, deixando em questão a promessa de abertura e mobilidade social da primavera democrática” (STUBRIN, 2018, n.p., tradução nossa).

ofertado pela *Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Assim, atualmente, a Área Pedagógica da faculdade está organizada em três grandes frentes de trabalho: a formação docente, por meio da *Carrera Docente*; o assessoramento pedagógico; e a realização de pesquisas sobre práticas docentes.

As assessorias estão pautadas em apoiar as atividades da Secretaria Acadêmica da faculdade e das cátedras. Nesta última, o trabalho está focado em pensar práticas pedagógicas com o auxílio da tecnologia, especialmente o uso do ambiente virtual de aprendizagem UBATIC. Embora o uso da tecnologia seja uma das demandas mais frequentes, outras questões voltadas para aspectos ligados às técnicas de ensino, às maneiras de atuação docente, surgem no cotidiano da assessoria, que busca transformar tais questões em temas mais pedagógicos, reflexivos, que fujam das “receitas” prontas sobre modos de ensinar.

[...]“asesoramiento específico pedagógico a cátedras”... eh, mucho de ese asesoramiento estará enfocado, en pensar practicas con tecnología desde la inserción a la irrupción del campo virtual... promovimos acá, es una de las pocas facultades de la universidad que la necesidad de generar, de instalar un campus virtual se generó desde la propia asesoría pedagógica, con lo cual... eh, esto nos posiciona en un lugar de mucha visibilidad al interior de la facultad y las cátedras nos vienen a buscar por problemas, habitualmente son mas técnicos pero nosotros tratamos de correr, interaccionar esos temas técnicos, y llevarlos a temas mas pedagógicos, no? o sea, que impliquen pensar la evaluación, lo que sucede en el interior de las clases, como se planifica. No quedarnos solamente con la perspectiva de resolver cuestiones estrictamente técnicas, pero para nosotros esto... implicó un posicionamiento del equipo del área pedagógica, sobre todo a partir de las practicas con... con tecnología educativa (Trecho da entrevista do professor formador e vice-diretor da Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 23/10/2017).

A pesquisa foi outra ação destacada pelos gestores como uma das frentes de trabalho da Área Pedagógica. Toda a equipe do setor se envolve em investigações ligadas às práticas pedagógicas e ao ensino na área da Saúde, e consideram que as pesquisas qualificam o trabalho desenvolvido nas assessorias.

Hacemos diversos tipos de actividades: tenemos una línea de investigación donde nosotros hacemos investigación sobre las practicas, en este momento estamos cerrando una investigación que versa sobre el tema de la colaboración y los espacios de colaboración... que se generan entre los equipos de asesores y los equipos de cátedra a la hora de pensar la innovación o proyectos con TIC (Trecho da entrevista do professor formador e vice-diretor da Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 23/10/2017).

[...] *que complementa la asesoría pedagogía, en la facultad: poder hacer investigación y que es otro rol dentro de... de no solamente transferir lo que uno sabe como “asesoramiento”, sino valerme de un conocimiento sistemático e indagativo para poder volver a la Facultad con un conocimiento sobre el área... en la enseñanza de la salud, no? ... en Ciencias de la Salud, principalmente* (Trecho da

entrevista da professora formadora e atual diretora da Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 10/10/2017).

A *Carrera Docente*, como citado anteriormente, foi criada em 2001, por meio da Resolução nº. 5.243, do Conselho Superior da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, e tem como princípio ajudar a melhorar a relação entre a formação pedagógica e as áreas disciplinares específicas. Conforme destacado em seu documento de criação, a *Facultad de Farmacia y Bioquímica* considera a docência como uma atividade complexa,

em razão das relações entre conceitos pedagógicos gerais, aplicação disciplinar específica e avaliação da efetividade do ensino, tudo isso ocorrendo em um contexto diverso, tanto em relação ao número de docentes e alunos, como nas exigências próprias das disciplinas e na variabilidade de tarefas práticas envolvidas em processos de ensino-aprendizagem. Assim, a *Carrera Docente* foi criada como um espaço que tem como objetivo: desenvolver uma atitude rigorosa em relação à atividade docente, trabalhando com temas que permitam intervir em situações educativas, sempre singulares e complexas, utilizando recursos conceituais e metodológicos que efetivem o aprendizado nas aulas universitárias; promover uma atitude crítica e reflexiva para o melhoramento e desenvolvimento de planos de estudo com estruturas específicas; e fortalecer as articulações entre a pesquisa, o ensino e a extensão (UBA, 2010, tradução nossa).

Atualmente, a *Carrera Docente* está organizada em quatro semestres letivos e tem seu currículo dividido em quatro trajetórias de formação: a) trajeto estruturado; b) trajeto de observação e análise da prática docente; c) trajeto de especialização acadêmica; e d) trajeto não estruturado. Segundo a resolução que alterou a estrutura da *Carrera Docente*, em 2010, a organização em trajetórias permite conceder uma adequada organização e sequenciação de diversos espaços curriculares em que se organizam dispositivos diferenciados de formação.

Dessa forma, se desenvolvem distintas ações vinculadas à formação e ao aperfeiçoamento. Cada trajeto tem sua especificidade e permite o aprofundamento de temáticas e estratégias necessárias para desenvolver as competências no que se refere à formação de um profissional docente universitário (UBA, 2010, tradução nossa).

O trajeto estruturado compõe-se de cinco disciplinas obrigatórias (Bases Didáticas; Tecnologia Educativa; Avaliação da Qualidade Educativa; Políticas de Educação Superior e Ações Científico-tecnológicas; e Didática e Epistemologia das Ciências da Saúde), que se desenvolvem ao longo dos quatro semestres letivos, e totalizam 142 horas.

O trajeto de observação e análise da prática docente se desenvolve a partir da reflexão sobre os diferentes momentos do trabalho docente, seus principais condicionantes, as diferentes dinâmicas que são geradas a esse respeito e os resultados dela. Essas atividades são

realizadas em três sessões de seis horas cada, distribuídas nos três primeiros semestres letivos. No quarto semestre, é ofertada a disciplina Prática Docente Supervisionada, com carga horária de 24 horas. Uma das professoras responsáveis por essa disciplina explica como desenvolve sua metodologia de trabalho.

[...] lo que si es individual es la ultima instancia que es la practica supervisada... donde vamos a observar a nuestros alumnos dando clases, donde tenemos una previa donde plantean como va a ser la clase, el armado, después yo los observo y después les hago una devolución, y esa instancia... es individual todo lo demás es grupal. Porque las reflexiones son grupales, trabajamos... por eso, con mucha libertad y con muchísimo respeto por las ideas de cada uno... si... eh... no tengo un... inclusive no tengo un programa armado estructurado fijo... yo termino de dar clases y la rompo, y hago otra vez otra cosa... en función de lo que voy viendo que el grupo... eh, necesita para cambiar sus practicas... (Trecho da entrevista da professora formadora da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 25/10/2017).

O trajeto de especialização acadêmica compreende as instâncias que credenciam a formação e o conhecimento da disciplina específica de intervenção no ensino, com carga horária de 42 horas. Diferentemente das demais disciplinas em que a própria equipe da Área Pedagógica atua como formadora, nessa disciplina, que trata de questões específicas da área da Saúde, professores da *Facultad de Farmacia y Bioquímica* especializados nessa área são convidados para atuarem na formação dos docentes.

O trajeto não estruturado tem caráter flexível, o que permite ao docente, aluno da *Carrera Docente*, selecionar uma oficina de 18 horas em qualquer dos quatro semestres letivos. São disponibilizadas cinco oficinas para escolha do docente: oficina de investigação em didática das ciências experimentais; metodologia de investigação; metodologias de ensino; ensino em ambientes virtuais de aprendizagem; e problemática do conhecimento em novos cenários culturais. Ao longo dos anos, podem ser incorporados novos temas às oficinas, conforme as demandas que possam surgir dentro do âmbito universitário. Além disso, os docentes podem buscar cursos com essa carga horária em outras faculdades e incorporar como crédito na *Carrera Docente*.

Después tenemos un bloque mas optativo que lo dejamos justamente para seminarios y talleres... eh... que... de temas que también surgen, la agenda, que se van incorporando como nuevos pero que... uno no podría estar haciéndolo... eh... cambiando la carrera todos los años... entonces eso nos permite que si yo hoy hice curso, como del tema de discapacidad... temas de condiciones laborales, temas de genero, que se puso como...en la universidad se puso a trabajar como seriamente y sistemáticamente, bueno, son temas que podemos incorporar para que se trabaje (Trecho da entrevista da professora formadora e atual diretora da Área Pedagógica da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 10/10/2017).

Quadro 18 - Proposta curricular da carreira docente da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*

	1º cuatrimestre	2º cuatrimestre	3º cuatrimestre	4º cuatrimestre
Trayecto estructurado	Asignatura 1:	Asignatura 2:	Asignatura 3:	Asignatura 5:
Horas totales: 162	Bases didácticas Duración: 36 horas	Tecnología educativa Duración: 36 horas	Evaluación de la calidad educativa Duración: 30 horas	Didáctica y epistemología de las Ciencias de la Salud Duración: 36 horas
			Asignatura 4:	
			Políticas de educación superior y acciones científico tecnológicas Duración: 24 horas	
Trayecto de práctica docente	Análisis de la práctica docente Duración: 6 horas	Análisis de la práctica docente Duración: 6 horas	Análisis de la práctica docente Duración: 6 horas	Bloque de práctica supervisada Duración: 24 horas
Horas totales 42				
Trayecto de especialización académica	Acreditación de conocimiento en la disciplina específica de intervención en la docencia			
Horas totales: 42				
Trayecto no estructurado	Taller optativo Duración: 18 horas (a ser cursado em cualquier cuatrimestre)			
Horas totales: 18				
Total de carga horaria	264 horas			

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Resolução CS 618/2010

A *Carrera Docente* tem carga horária total de 264 horas, cursadas em dois anos, de forma presencial. Para aprovação, o docente precisa ter 75% de frequência e ser aprovado nas avaliações em todas as disciplinas. Uma vez concluída a *Carrera Docente*, os professores recebem o título de *docente autorizado*, que pode ser utilizado como pontuação para concursos que visam a progressão na carreira. Cabe destacar que o ingresso na *Carrera Docente* só é permitido para os graduados da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, ou de cursos afins, que possuem algum cargo docente na instituição, em qualquer de suas categorias e dedicação. O curso é ofertado anualmente e recebe, em média, 40 inscritos. O público atendido, hoje, em sua maioria, é de docentes mais jovens, que estão ingressando na carreira docente. Contudo, esse perfil já foi diferente. Depoimentos assinalam que, até 2012, o público era de professores mais experientes.

Lo que notamos es que los últimos años esta habiendo... eh, estamos teniendo cada vez... cursantes mas jóvenes, o sea, chicos, casi recién recibidos que se incorporan a las cátedras [...] antes... sobre todo eso... hasta el 2012-2013, todavía, teníamos muchos docentes que, aun siendo incluso “jefes de trabajos prácticos” o “profesores”... eh, no habían hecho carrera docente... y tenían interés genuino también por poder mejorar como docentes en la universidad (Trecho da entrevista do professor formador e vice-diretor da Área Pedagógica da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 23/10/2017).

A mudança desse público gerou alterações nas maneiras de organizar as aulas, pois, se, antes, os formadores se preocupavam em levar o professor a analisar e a desconstruir algumas práticas instituídas, hoje, é necessário ensinar ao jovem docente como planejar e organizar as aulas.

[...] los docentes más jóvenes que recién empiezan... eh, esa es una diferencia importante... porque antes, lo que nosotros teníamos que hacer era deconstruir las practicas instituidas. Ahora tenemos que ayudar a armarlas, porque muchos recién están empezando a dar clases, y eso nos obliga a cambiar el modo, antes nos centrábamos más fuertemente en el análisis (Trecho da entrevista de uma professora formadora da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 25/10/2017).

Assim, foi possível identificar que a *Carrera Docente* da *Facultad de Farmacia y Bioquímica* trabalha com componentes curriculares que possibilitam aos docentes conhecerem aspectos pedagógicos em nível teórico e prático. Um ponto interessante de se notar é a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos do objeto de ensino, pois há uma preocupação em se trabalhar a didática e a epistemologia do ensino na área da Saúde. Essa possibilidade de atuar na área de conhecimento específica dos docentes apenas foi permitida em razão da estrutura da *Carrera Docente* por unidade acadêmica, pois assim é possível trabalhar questões da formação docente voltadas para as especificidades da área de atuação dos professores.

4.4.1 Percepções dos formadores e dos professores participantes

Nesta seção, apresentamos as impressões dos seis sujeitos desta pesquisa, entrevistados da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, quais sejam: os formadores e os professores participantes da *Carrera Docente*. Além disso, discutiremos as implicações dessa formação em seu desenvolvimento profissional docente. Para tanto, categorizamos as entrevistas em alguns núcleos de sentido que nos ajudaram a compreender o cenário de formação investigado. Os núcleos que utilizamos para análise foram: i) atuação e motivações; ii) efeitos da *Carrera Docente*; e iii) desenvolvimento profissional docente.

i) Atuação e motivações

Considerando que a *Carrera Docente* articula uma formação pedagógica geral e sobre o objeto de ensino, a atuação colaborativa entre os professores formadores da área pedagógica e os professores especialistas da área da Saúde é um aspecto que esteve destacado nas falas dos participantes desta pesquisa, pois consideram que essa interação de respeito e reconhecimento das áreas contribui para a formação e as práticas de ensino.

[...] nosotros hacemos... énfasis en la articulación entre el equipo pedagógico y la gestión, los docentes de la facultad y las distintas... eh, el trabajo como conjunto, no?... colaborativo. De hecho en las últimas investigaciones están rondando en eso, en la colaboración entre distintos actores dentro de la facultad y como eso enriquece... eh, la formación y las prácticas de enseñanza innovadoras, con tecnología, pero buenas prácticas al fin, y creo que la conformación de un equipo que fue variando, no es estable al 100% pero que muchos de los integrantes tienen sus años ahí... creo que también lejos de hacer toda una cosa que se queda anquilosada... en realidad también, nos dio un conocimiento, ahí adentro, de la situación, de respeto (Trecho da entrevista da professora formadora e atual diretora da Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 10/10/2017).

[...] y creo que este diálogo que se entabla entre pedagogos y expertos disciplinares que vienen de otro campo, es muy interesante, porque nuestra perspectiva de abordaje son muy distintas de las perspectivas de abordaje que tiene... también de las lógicas que tienen en el campo de las ciencias, de la salud, y de la lógica de las materias de acá, de la facultad... (Trecho da entrevista do professor formador e vice-diretor da Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 23/10/2017).

Nesse trabalho de formação, uma das abordagens utilizadas na disciplina de Práticas Supervisionadas é a observação “responsável” da prática dos docentes, sem uma ideia de fiscalização ou denúncia. A ética e a confidencialidade dessa tarefa foram destacadas pela professora responsável por essa disciplina:

[...] nosotras, lo que estaba clarísimo y siempre tuvimos claro que... que... siempre nos paramos en el lugar de la mejora, nunca de la... nunca de la denuncia, ni de la... era obtener información para mejorar las clases... siempre fuimos muy respetuosos con eso, la información siempre es confidencial, nosotros no publicamos nada de todo eso... eh, ni hacemos de esto, eh, de hecho... yo vengo observando hace 20 años cátedras porque estoy a cargo de las prácticas de la enseñanza de todas las observaciones y es, y no he tenido hasta ahora... ningún problema con este tema y eso que poseo información, eh, altamente confidencial porque se como dan clases casi todos... no, pero siempre estamos parados en la misma en que podemos sugerir, en que podemos... promover, en que podemos ayudar... (Trecho da entrevista de uma professora formadora da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 25/10/2017).

Embora, atualmente, o trabalho de formação de docentes tenha uma credibilidade e já tenha se consolidado dentro da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, no início, não foi assim. Havia certo receio, uma disputa e uma desvalorização dos saberes pedagógicos, como demonstraram os estudos de Faranda e Finkelstein (2000). No entanto, hoje, há um reconhecimento do campo de atuação e da importância da formação para o desenvolvimento profissional dos professores, conforme confirma o relato.

[...] yo creo que... tres décadas atrás, eh, ya... estábamos... había asesorías en la universidad pero creo que había todavía una disputa y un enfrentamiento de “que me vas a venir a enseñar vos”... eh, “esa es la que tuve que atravesar yo”... y hoy, hoy no es así: hoy hay un reconocimiento y necesidad de los docentes universitarios de saber... después, tarde o temprano, hay otras críticas para los pedagogos, no? pero... pero... me parece que... que hay un reconocimiento de un campo, y la necesidad (Trecho da entrevista da professora formadora e atual diretora da Área Pedagógica da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 10/10/2017).

É nesse espaço de formação atual, com um clima mais colaborativo e de incentivos das cátedras, de acordo com as impressões apreendidas conforme os depoimentos, que os docentes são convidados a realizar a *Carrera Docente*. Dentre os motivos que levaram os professores participantes desta investigação acadêmica a procurarem essa formação, destacam-se, em primeiro lugar, o gosto pela docência e o interesse em buscar seu aperfeiçoamento profissional e uma formação pedagógica. Esse interesse em aprofundar os conhecimentos pela docência pode ser justificado pelo perfil dos docentes, na maior parte, em início de carreira e vindos de cursos da área da Saúde. Uma outra característica desses professores é o interesse em realizar cursos ligados ao aperfeiçoamento da prática docente ao longo de sua carreira. Foram citadas outras iniciativas de formação ofertadas pelo Centro de Inovação Tecnológica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica* que também oferece cursos ligados ao uso das tecnologias em sala de aula.

[...] “yo quiero hacer la carrera docente porque siento que me falta en este aspecto” (didáctica, de enseñanza), y después tienes la posibilidad de hacer cursos virtuales que los... eh, que los propone el Centro de Innovación Tecnológica, que es el CITEC... y también, uno elige, bueno, hay un curso de “como aplicar la tecnología en el aula”... eh, eso me interesa, me suma, lo hago, pero es como que tiene que nacer mucho de uno, en mi caso me gusta la docencia, o sea, es algo que disfruto mucho... eh, pero seno ía eso que me faltaba algo mas, como que uno tenía toda la teoría pero faltaba mas la base mas... didáctico, como trabajar con todos los grupos que uno puede tener en el aula, lo cual... (Trecho da entrevista da professora participante “A” da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 02/11/2017).

[...] para mi fue un punto de inflexión en mi formación: la docencia siempre me encantó, para mí... es como el ámbito de... de crecimiento, no? Personal y profesional y hice muchísimos cursos del CITEC es el Centro de Innovación Tecnológica que tiene la universidad... entonces, de alguna manera, proveen a los

docentes, estrategias y herramientas, no solo pedagógicas y didácticas, sino también, bueno, virtuales, y de alguna manera invitan a estar siempre, leyendo, revisando... el propio quehacer docente (Trecho da entrevista do professor participante “B” da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 09/11/2017).

A tomada de consciência dos docentes quanto à necessidade de uma formação contínua, o incentivo das cátedras, além do interesse pelo uso das tecnologias em sala de aula, levam os professores a se comprometerem com esses espaços de formação na busca pelo aperfeiçoamento profissional e pela melhoria de sua prática docente.

[...] hay como una consciencia de la necesidad... eh después, eh, y además... con todo el avencimiento de la tecnología, y nosotros que además tenemos ese expertisse, nos la pasamos asesorando a las cátedras en propuestas que incluyen tecnologías, eh, formamos... tanto para el grado como posgrado en estos temas, hicimos un webinar para un área disciplinar... todo con congreso on-line que ayudamos, bueno, eh, una serie de cosas increíbles, pero también, hay veces que uno tiene el feedback y de algunos docentes donde, si uno piensa en el mejoramiento de la practica, concreta, de aula (Trecho da entrevista da professora formadora e atual diretora da Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 10/10/2017).

Os relatos nos mostram que as motivações dos docentes para participarem da *Carrera Docente* se concentram no desejo de um aperfeiçoamento de suas práticas, uma vez que, em sua maioria, são professores vindos da área de Ciências da Saúde. Eles vêm em busca de uma formação pedagógica. A procura por instrumentos que os auxiliem em sala de aula ainda é presente. E os relatos mostram também que o processo educativo proposto pela área pedagógica, direcionado a potencializar o desenvolvimento profissional a partir uma reflexão crítica e compartilhada sobre seu desempenho, é visto, pelos professores formadores, como um fator importante nessa formação, especialmente, nos momentos da disciplina de práticas supervisionadas em que os docentes têm a oportunidade de analisar suas próprias práticas.

ii) Efeitos da *Carrera Docente*

Os depoimentos dos professores revelam que a participação na *Carrera Docente* traz algumas contribuições para sua formação docente e o desenvolvimento profissional. Dentre os relatos, destacam-se os dos gestores/professores do programa que mencionaram que, em uma avaliação realizada pela Área Pedagógica, identificou-se que cerca de 75% dos docentes que passaram pela formação consideravam que modificaram sua prática e que houve uma ampliação da visão deles sobre a docência.

De cualquier forma, recientemente hicimos una evaluación de la carrera docente... eh, y las... las personas que contestaron manifestaron que les había interesado muchísimo, que había casi un 75% de las personas que dicen que “modificaron sus practicas docentes a partir del cursado de la carrera”, con lo cual... si podemos pensar en términos de impacto, vemos que esto genera impacto, eh, y en lo que ellos comentan también se percibe como un gran interés por las distintas materias, no? (Trecho da entrevista do professor formador e vice-diretor da Área Pedagógica da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 23/10/2017).

Hay un porcentaje alto de docentes que... considera que la carrera docente, es... eh, de cualquier... siempre te modifica, el tema es en qué... eh, no damos garantía de que esto... pero si, todos, la otra vez una docente me decía... “bueno, aunque sea desde que hice carrera docente aprendí a ir al cine y a mirar series en la tele... y entender el mundo diferente”, eh, yo no te puedo decir que ella me dijo “mejore mis clases”, pero cuando vos amplias el marco... la clase se te amplía (Trecho da entrevista da professora formadora da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 25/10/2017).

Há relatos de docentes que afirmam que sentiam dificuldades com os textos mais teóricos no princípio da formação, pois os consideravam muito distantes do que costumavam ter acesso em suas áreas de formação. Os depoimentos os descrevem como se fossem textos escritos em outra língua, o que dificulta a compreensão inicial, mas, de acordo com os entrevistados, essa dificuldade vai sendo superada ao longo da *Carrera Docente*.

[...] para muchos al principio es un choque, porque... pensemos que son docentes que trabajan en una Facultad de Farmacia y Bioquímica... podríamos decir, de ciencias mas duras, y encontrarse con la perspectiva mas pedagógica implica para ellos que se esta hablando en otro idioma... (Trecho da entrevista do professor formador e vice-diretor da Área Pedagógica da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 23/10/2017).

[...] la dificultad mas grande, en general, que encontramos todos, es la bibliografía. No estamos acostumbrados a leer ese tipo de bibliografía (Trecho da entrevista do professor formador e ex-professor participante da Carrera Docente da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada no dia 31/10/2017).

Outro dado importante, que corrobora os estudos de autores da área da docência universitária, como Zabalza (2004), Cunha (2009), entre outros, é o caráter intuitivo da docência. Os dois docentes entrevistados nesta pesquisa destacam que sempre gostaram da sala de aula, mas que suas práticas eram realizadas muito intuitivamente, sem uma fundamentação ou uma compreensão do que estavam praticando. Relatam, assim, que foi na *Carrera Docente* que conseguiram compreender seu fazer docente de maneira mais consciente e fundamentado em linhas teóricas que os auxiliaram a pensar a docência com o olhar diferenciado e mais ampliado.

[...] *hacia intuitivamente... y después vi que eso estaba respaldado por bibliografía: que hubo gente que estudio, que hizo sus experimentos dentro de la ciencia de la educación y que llego a una educación de que és lo mejor, qué és lo mejor. [...] Por esto, porque los que lo hicimos hace 20 años aconsejamos a los docentes que hagan la carrera no por un concurso, porque les va a hacer bien en su formación... Entonces, eh, toda esa camada de gente que llego a cargos de profesor y que hizo en su momento la Carrera Docente es esto de que “yo entre con una mirada y salí con otra”, entonces, bueno, les puedo transmitir la otra mirada... (Trecho da entrevista do professor formador e ex-professor participante da *Carrera Docente* da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada no dia 31/10/2017).*

[...] *una de las cosas que mas capitalice fue ver docentes de otras disciplinas... humanísticas, entonces, ver a ellos como diseñan, no? como planifican su clase, como trabajan... en el aula... qué herramientas llevan, creo que eso fue como una de las... eh, mayores riquezas, no? que me lleve... de decir... “ah, mira... hacemos lo mismo por instinto...”, o... fue muy enriquecedor para mi en mi formación docente ver... a... a profesionales de otras disciplinas pensar en su aula. Sobre todo pensar en un aula, no? porque... no son docencias, eh, por así decir... eh, naturales o... o sin mucha planificación, donde se nota que hay un trabajo docente consciente (Trecho da entrevista da professora participante “B”, da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 09/11/2017).*

Os efeitos da *Carrera Docente* podem ser notados também quando os professores que passaram pela formação começam a ter interesse em pesquisar a própria prática docente e socializar essa experiência em congressos da área de Educação. Segundo um dos gestores/formadores, esse alcance que a *Carrera Docente* potencializa, de certa maneira, a própria Área Pedagógica, pois extrapola o fazer da sala de aula e leva os docentes a refletirem sobre sua prática. Assim, a socialização das experiências de formação docente no ensino superior, a produção acadêmica sobre o vivido, é um fator que qualifica a formação dos setores e dos profissionais envolvidos, o que proporciona o seu avanço e amplia as possibilidades de atuação.

[...] *entonces al principio los sorprende, pero... después, entran, y la verdad que nosotros sentimos que terminan... decimos “terminan siendo pedagogo, eh, terminan... pudiendo incluso... eh, muchos que terminan la carrera y presentan avances de... muchos quieren hacer investigación sobre... sobre la propia enseñanza que hacen en las cátedras... y los resultados de esas investigaciones después los presentan en congresos de Pedagogía, no? y esto un poco sentimos que también esta potenciado por existencia del área pedagógica, pero... también de lo que tracciona o lo que genera la carrera docente... (Trecho da entrevista do professor formador e vice-diretor da Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 23/10/2017).*

É possível perceber que os professores entrevistados que participaram da *Carrera Docente* ressaltam que o curso permitiu uma reflexão sobre sua prática docente, a possibilidade de questionar suas ações, repensar formas de lidar em sala de aula. Há uma clareza no que pode ser implementado em suas aulas baseada no perfil e no número de alunos

que possuem, ou seja, há uma criticidade em torno das práticas pedagógicas na medida em que conseguem perceber as diversas formas de ensinar, ao considerarem o contexto sociocultural em que atuam.

[...] yo creo que si... eh... que es lo que mas logra, es eso, cuestionarte como docente. Vos ves y decís “bueno, esta es una forma de dar clase, esta es una forma de... de dar otra”, qué estoy haciendo yo y dónde estoy parado, si, pero es muy interno, que uno mire para adentro y diga “bueno, como estoy siendo yo como docente”, pero, si, cada modulo te permite ver cómo esta... como están dando la materia... (Trecho da entrevista da professora participante “A”, da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 02/11/2017).

[...] en general yo creo que hay muchas cosas, herramientas, y vos después podés decir “bueno, esto lo uso, esto no... esto no es viable porque... la cantidad de alumnos que tengo, no lo puedo aplicar, o al revés... voy a probar esta estrategia, tengo esta cantidad de alumnos y esta bueno”, eh, yo creo que es eso, es darte un pantallazo... bah, “pantallazo”, no tanto, porque son... fueron tres años... eh pero... ir tomando, diferentes elementos e incorporarlos o no, pero ya, tomando una decisión. “no lo incorporo por esto”, o “lo incorporo por esto”... entonces, si, si, creo que... fue un... un aprovechamiento (Trecho da entrevista do professor formador e ex- professor participante da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 31/10/2017).

[...] la carrera docente para mi fue muy buena, porque uno se encontró con cosas que no había visto nunca... como la materia que es de base didáctica. [...] “bases didácticas” donde a uno le enseñan a pensar... en todas las poblaciones que uno tiene dentro del aula y como no hablar para un único grupo y que uno de una clase, que le expliquemos a todos, que ninguno se queda afuera, y de pensar la educación distinta... lo piensan muy lineal: “así lo vi yo, así me lo enseñaron a mi, así lo tengo que hacer” (Trecho da entrevista da professora participante “A”, da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 02/11/2017).

Embora os entrevistados considerem que a formação contribuiu para mudanças em suas práticas, ponderam que a participação na *Carrera Docente* não é algo determinante para se tornar um bom professor. O desejo pessoal de ser um bom professor é parte fundamental para que esse processo formativo seja proveitoso.

Eh, después nosotros vimos... y ayudo esta formación docente... a cuando yo tengo, para la materia que doy pro UBA XXI, a armar un programa... eh... digamos... sirvió es cierto que a futuro, que por ahí en el momento mientras nosotros lo cursábamos no llegábamos a ver la... cambios profundos, y por otro lado yo creo que la Carrera Docente... eh, el que es buen docente, es buen docente... haya hecho o no la Carrera Docente, y el que es mal docente..., va a seguir siendo mal docente haya hecho o no la carrera. Y después tenes personas que, descubren un montón de cosas que pueden hacer y mejorar y que les sirve, digamos, que tiene un interés, entonces esos los podés como rescatar para el lado de mejorar su práctica de... de la enseñanza (Trecho da entrevista do professor formador e ex-professor participante da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 31/10/2017).

Um aspecto que nos chamou muita atenção nos depoimentos foi a importância da disciplina Prática Supervisionada na formação dos docentes. Segundo relato de uma das professoras formadoras, os participantes da *Carrera Docente* consideraram a presença de um profissional que observa suas classes e analisa suas condutas de grande importância para a reflexão sobre sua prática, o que garante uma autoavaliação do docente e uma revisão da própria gestão do curso.

[...] *nosotros hacemos observación de los docentes cuando están por terminar... y ahí hacen una autoevaluación ... de sus practicas, hacen una devolución y eso nosotros lo sistematizamos y también, nos da un feedback interesante ... sobre qué es lo que mas los hizo cambiar, qué cosas... son... las que mas les sirvieron, y sobre eso siempre retomamos. No? Generamos algunos cambios* (Trecho da entrevista da professora formadora e atual diretora da Area Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 10/10/2017).

A estratégia utilizada pelos formadores, de observar as classes e, depois, realizar um *feedback* individual com cada docente, possibilitou a criação de um espaço no qual é possível fazer uma análise conjunta da aula, o que permite identificar vários aspectos que, sozinhos, os docentes não conseguiriam notar. Isso despertou, nesses professores em formação, o interesse por conhecer as bases didáticas da docência a partir de sua própria experiência profissional. A possibilidade de reflexão sobre a prática, conforme destaca Souto (2016), pode se realizar a partir do diálogo entre os pares, da observação das classes, do registro feito pelo próprio professor ou da devolução ou retroalimentação do formador. Nas palavras dessa autora, “*la reflexión conduce a modificaciones en los sujetos que la realizan y es llevada a la acción al implementar cambios en las formas de enseñar e de formar*” (SOUTO, 2016, p. 66). Ou, como afirma uma das professoras entrevistadas:

[*La asesora pedagógica*] *lo que hacia era ir a verte... eh, ir a verte y ella sin entender del tema, porque ella no lo estudió... digamos, nunca vio nada exacto en la facultad. Ella anotaba, anotaba, anotaba... y vos ibas a una entrevista con ella y ella... era increíble como ella veía algo que vos no ves. “Mira, esto esta fenómeno, los chicos veo que se rien, pero fijate que... eh, por ahí se quedan con una duda o que pateas cosas para mas adelante y por ahí después quedan colgadas”, eh, eso fue lo que mas me impacto en el sentido de decir, bueno, tengo una prueba, o sea, alguien que viene a ver mi clase... eh, y realmente esta viendo como yo me desarrollo, porque uno puede ir a una clase y escuchar... como están explicando y decir “bueno, lo voy a aplicar”, pero bueno, cuando estas en el momento... cómo vos te desarrollas en una clase? Y eso a mi me pareció fundamental porque uno nunca tiene la voz del otro lado, de alguien que vea como uno esta trabajando, y la de “bases didáticas” me abrió la cabeza en lo que te decía hoy, de aprender a manejar otros grupos. Aprender a otros grupos, otras formas de enseñar, de que a uno no le de vergüenza trabajar con el humor, trabajar con... como te digo, yo, mi clase, trabajo mucho con videos... videos... graciosos, canciones de la tabla periódica... y es increíble como los chicos, por ahí vienen la clase siguiente y te*

dicen “ay, profe... encontré un video, capaz lo podemos pasar”, o cómo cambiar la clase, como por ahí desarmar la estructura de la clase es también innovar y que sea algo interesante (Trecho da entrevista da professora participante “A”, da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 02/11/2017).

A experiência das observações das classes foi tão significativa que possibilitou a uma das professoras participantes da *Carrera Docente*, entrevistada nesta pesquisa, ter a iniciativa de pedir um colega docente para assistir um a aula do outro, para, depois, conversarem sobre o que foi observado. Consideramos que essa ação extrapolou a formação ofertada e permitiu uma revisão contínua da prática docente, de tal modo que não permaneceu fixa apenas durante a realização do curso.

[...] la carrera docente la hice con una de mis compañeras docentes, eh, con la que trabajo... es una JTP [jefe de trabajo práctico] de la misma materia, y la verdad es que me fue muy amena... eh, en el sentido de todos los trabajos que hicimos los hicimos para las materias, somos docentes las dos... eh... las propuestas, siempre, fueron... y enriquecimos nuestro propio acto docente, entonces eso le puso mucho... mucha voluntad, eh, a la carrera. Y... y mucha revisión a la propia practica docente. Eso fue muy enriquecedor. De hecho, trabajamos mucho... una vez terminada la carrera docente... en observaciones, que... que nos enriqueció mucho la practica, no? porque... así como [la asesora pedagógica] nos observo una vez, eh, hicimos observaciones, ella mía y yo de ellas, con una observación, eh, desde lo docente... y desde lo disciplinar, y la verdad es que fue muy enriquecedor (Trecho da entrevista da professora participante “B”, da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 09/11/2017).

Cabe destacar que o modelo adotado na *Carrera Docente* da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, da UBA, no que se refere à oferta da disciplina Prática Supervisionada, fundamenta-se em uma concepção de formação mais reflexiva que favorece o desenvolvimento profissional, como podemos verificar na afirmação de Souto (2016, p. 74):

La formación reflexiva es entonces aquella que favorece el desarrollo de la capacidad de reflexionar en el sujeto, en el grupo, en la institución, en lo social con el objeto de transformar los desempeños profesionales que aportan al cambio en la educación, a partir del cuestionamiento y la vuelta para examinar, no evaluar, lo que se hace, se piensa, se siente de manera individual y colectiva.

Percebemos, assim, que a *Carrera Docente* proporcionou efeitos importantes na formação docente dos participantes do curso. A validação de um conhecimento teórico atrelado a uma prática, que, inicialmente, se dava de maneira intuitiva, permitiu-os realizar uma análise mais aprofundada, que levou a mudanças de suas ações em sala de aula. Soares *et al.* (2014, p. 99) defendem que uma prática reflexiva “evidencia o lugar da experiência nos processos de formação profissional, que só é formadora quando transforma em conhecimento

através da análise sistemática das práticas em articulação com a teoria pedagógica”. Assim, a articulação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico foi um dos destaques na formação ofertada na *Carrera Docente* da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*.

iii) Desenvolvimento profissional docente

Um aspecto que foi citado nas entrevistas, tanto dos professores formadores quanto dos professores participantes, no que se refere aos espaços de formação e desenvolvimento profissional docente, são as *Escuelas de Ayudantes*, que são ofertadas pelas cátedras como um curso de formação direcionado aos saberes do conteúdo e pedagógicos. O público das *Escuelas de Ayudantes* são, geralmente, alunos da graduação que cursaram uma disciplina, tiveram um bom desempenho e se dedicam a estudar de forma mais aprofundada uma matéria, para que, depois, possam ingressar como *ayudantes de segunda*, que são docentes iniciantes que ajudam o professor, geralmente, na parte prática das matérias, nas aulas de laboratório.

[...] entonces, cuando terminaba la cursada, invitábamos a los alumnos que estuvieran interesados en ser ayudantes a inscribirse, entonces, durante el segundo cuatrimestre que no dábamos clases formalmente, hacemos el curso de ayudantes. El curso de ayudantes consta desde aspectos pedagógicos... a algunos aspectos de contenidos. Sin embargo, digamos, depende del enfoque, de quién lo diera, pero cuando estaba yo y otras personas, el enfoque era más pedagógico, en qué sentido? Ellos ya habían aprobado la materia, con lo cual nosotros no los íbamos a estar evaluando si sabían o no lo que nosotros queríamos es, bueno, “a ver... vamos a trabajar este tema”... por decir “hipertensión arterial”, bueno, “como lo darías? Que prepararías? Que te parece que sería importante?”... “bueno, prepárame una clase de media hora”... entonces, nosotros... digo “nosotros” porque no estaba yo solo, era un equipo, eh, mirábamos la clase, íbamos tomando apuntes [...], eh... cuando terminábamos... íbamos tomando notas de... no se, si escribía en el pizarrón y la letra era chiquita, si hablaba bajo... eh, si presentaba una clase en Power Point y también la letra es muy chica... o todo escrito, bueno... eh tirándoles pautas y ejemplos. Acompañábamos con algunas cosas de bibliografía... también de qué es ser docente, eh, bueno y al final... esto, también, trabajábamos con contenido: si dentro de su clase... eh, decía algún concepto erróneo, desde ya que eso también lo marcábamos pero el foco no estaba, te vuelvo a decir, en el contenido en si mismo sino en la manera de desarrollar esas clases (Trecho da entrevista com o professor formador e ex-professor participante da *Carrera Docente*, da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 31/10/2017).

La escuela de ayudantes es una materia que tiene mucho trabajo de mesada, experimental, como con realización de experimentos, y lo que uno hace en la escuela de ayudantes es eso, volver a repetir todas las experiencias practicas que hizo como estudiante, pero, eh, mirarl as desde otro ángulo, un ángulo mas profundo que el acercamiento que uno tiene como estudiante, para estar un paso mas delante del alumno cuando uno sea ayudante. Entonces uno profundiza mas... eh, se hacen evaluaciones escritas, y también orales, es decir, uno practica cómo dar una clase y es evaluado en cuanto a cómo da la clase, cómo se maneja... (Trecho da entrevista da professora participante “A”, da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 02/11/2017).

Esse espaço de formação, ofertado pelas cátedras aos alunos aspirantes a docentes, foi considerado um primeiro contato com a sala de aula e com aspectos ligados à docência universitária. Um dos entrevistados desta pesquisa, que foi aluno das *Escuelas de Ayudantes*, destaca que essa experiência possibilitou aos alunos, como futuros professores, conhecer um pouco sobre o planejamento das aulas e as estratégias didáticas.

Pensando que a *Escuela de Ayudantes* foi um primeiro espaço de formação docente dentro da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, a *Carrera Docente* vem consolidar essa formação de maneira mais ampliada e, em razão do seu formato, garante que, pelo menos durante dois anos, os professores tenham acesso a leituras e a disciplinas ligadas à reflexão sobre a docência. Para aqueles que desejam se aprofundar nessa área, a *Facultad de Farmacia y Bioquímica* organizou uma estratégia interessante: articulou a *Carrera Docente* com os cursos de especialização e o mestrado em Docência Universitária. Ou seja, as disciplinas cursadas na *Carrera Docente* são aproveitadas como créditos nesses cursos de especialização, o que incentiva, assim, a continuidade dos estudos e o aprimoramento do Desenvolvimento Profissional Docente ao longo da carreira.

[...] es parte del debate que tenemos al interior: si es necesario hacer el cambio o no hacer el cambio... eh... tiene que ver, quizás, con... con la necesidad de alinearse con lo que está sucediendo en el resto de la región, también... no solamente pensando... la carrera docente es una carrera que otorga un título de docente autorizado, eh... y que... que... les da para validado, les da por validado el primer año de la maestría en docencia universitaria: o sea, aquellos que terminan la carrera docente... tienen de por sí un año aprobado de... de la maestrías, tienen que cursar el segundo año, con lo cual, habitualmente, acá, suele suceder que las... que el , primer año de maestría se otorga una especialización, pero las especializaciones, eh... eh... nos permitirían estar dentro de una norma más general de lo que sucede a nivel más general. La carrera docente queda... mas como un título híbrido... eh... eh, este título de docente autorizado, no es... es un título que tiene validez pero que no sirve para... eh... (Trecho da entrevista do professor formador e vice-diretor da Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, realizada em 31/10/2017).

Em síntese, conforme relato dos entrevistados, a *Carrera Docente* ofertada pela *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, da UBA, é descrita como um espaço aberto para discussões e reflexões sobre a prática. Sua estrutura curricular privilegia aspectos teóricos e práticos, bem como indicam que uma equipe de professores formadores experientes e que têm, como um dos objetos de investigação, a docência na área da Saúde, o que enriquece as discussões e possibilita uma aproximação maior com os docentes participantes. O uso da tecnologia foi um aspecto destacado nas falas em razão do ambiente virtual de aprendizagem

existente dentro da faculdade. Outro ponto a se destacar é a existência da *Escuela de Ayudantes* promovida pelas cátedras da faculdade, que é a primeira iniciativa de formação ofertada aos docentes auxiliares.

4.5 A Carrera Docente na Facultad de Odontología

A Área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica (AEOAP) foi implantada na *Facultad de Odontología*, da UBA, em 1985, data que coincide com a redemocratização do ensino superior do país e com a abertura desses setores de assessoria pedagógica em diversas unidades acadêmicas da UBA. É nessa mesma data que se cria o programa de formação docente *Carrera Docente* na *Facultad de Odontología*. Embora o programa de formação tenha se constituído em 1985, antes de sua criação, o trabalho de formação docente era realizado no interior de cada cátedra, pelos próprios professores.

*[...] justamente ubico es la creación de la Carrera Docente en la Facultad de Odontología como un programa, anteriormente existía, pero, eh, existía al interior de cada cátedra: o sea, se iniciaban en la Carrera Docente y realizaban experiencias docentes dentro de la cátedra que, eh, quedaban registradas en el legajo del docente todas las actividades que había realizado y lo firmaba un tutor que podía ser el profesor titular o... o alguno de los profesores de la cátedra. Pero se instala como “programa de formación” en el 1985 (Trecho da entrevista da professora formadora e diretora da AEOAP, da *Facultad de Odontología*, realizada em 04/12/2017).*

Alguns relatos assinalam que, historicamente, o trabalho de assessores pedagógicos na UBA tinha um caráter muito prescritivo. Não havia uma escuta das demandas dos professores, uma preocupação em entender os processos de aprendizagem das diferentes áreas de formação. Assim, diante desse cenário em que o pedagogo não tinha um acolhimento e reconhecimento dentro das faculdades, a implantação desse novo espaço de atuação proporcionou uma nova perspectiva de trabalho com os docentes, mais focado na escuta e na compreensão de suas demandas relacionadas ao ensino e à aprendizagem na área odontológica.

[...] acercamiento, digamos, de escucha en principio de la demanda, porque, al menos la experiencia que se había construido un poco acá en la Argentina era que llegaba un pedagogo y se instalaba, y, de alguna manera, hacia lo que nosotros llamamos “bajada de línea”, no? Muy prescriptivo: “hay que hacer esto”... y a lo mejor no escuchaba claramente cuál era la demanda, con lo cual, muchas veces, de las propuestas que se hacían... sean valiosas o no. No se llevaban a cabo porque no había, digamos, sinergia entre lo que el pedagogo proponía y los docentes demandaban. Así que...mi idea siempre es primero empezar con una escucha cauta, eh, primero hice como todo un proceso de ver cómo se enseña la odontología, eh,

como para... realmente... eh... diagnosticar dónde podía haber serios conflictos o serios problemas, después, escuchar muy atentamente cuál es la demanda y actuar en consecuencia (Trecho da entrevista da professora formadora e diretora da AEOAP da *Facultad de Odontología*, realizada em 04/12/2017).

A Área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica da *Facultad de Odontología* atua, hoje, com duas grandes áreas de trabalho: a assessoria às cátedras da faculdade e à Secretaria Acadêmica; e a formação docente por meio do Programa de Formação *Carrera Docente*. Paralelamente a essas duas atividades principais, a área acadêmica da faculdade apoia as demandas de avaliação e de gestão docente e o processo de acreditação da universidade.

As assessorias às cátedras fundamentam-se no auxílio à incorporação da tecnologia nas práticas de ensino, às questões ligadas à avaliação, como instrumentos e modalidades, bem como na revisão dos currículos.

A *Carrera Docente* da *Facultad de Odontología* se estrutura como um programa de formação voltado exclusivamente para os docentes da faculdade, o que permite um intercâmbio entre os membros das distintas cátedras e um reconhecimento das características e da cultura da instituição. São disponibilizadas 30 vagas anuais, sendo uma vaga por cátedra. Para ingressar, o docente precisa ter dois anos de experiência na docência universitária.

Dentre os objetivos da *Carrera Docente*, destacam-se:

capacitar e aperfeiçoar os participantes em métodos didáticos, técnico-pedagógicos e de investigação, no grupo de disciplinas nas quais exercem ou se propõem a exercer suas atividades; desenvolver nos participantes o interesse pela extensão das atividades universitárias à comunidade, a importância da investigação e a necessidade de uma educação contínua (UBA, 1991, tradução nossa).

Visando à articulação entre a teoria e a prática por meio de trabalhos de campo, a *Facultad de Odontología* elaborou um desenho curricular, conforme explicitado na Resolução nº. 1.596/1991, que está organizado em dois níveis de formação desenvolvidos ao longo de dois anos, com uma prática supervisionada de seis meses no intervalo dos níveis. Ou seja, o tempo para conclusão de todo o curso é de dois anos e meio. No nível I, trabalha-se com as disciplinas: 1) Metodologia de Ensino I; 2) Metodologia da Investigação; e 3) Administração e Organização de uma Cátedra. O nível II está organizado em: 4) Metodologia de Ensino II; 5) Estatística; 6) Funcionamento Institucional da Faculdade e Universidade; e 7) Oficina de Reflexão sobre a Articulação Docente-assistencial (serviços de saúde). Além da integralização de todas essas disciplinas, o docente participante da formação deve realizar seis meses de

práticas supervisionadas, que são feitas com o auxílio de um tutor, professor da cátedra. Como ferramenta para atualização e desenvolvimento profissional, o currículo da *Carrera Docente* inclui o credenciamento de conhecimentos e habilidades básicas para a compreensão e a tradução de textos científicos na língua inglesa. Cumpre ressaltar que não encontramos, nos documentos oficiais, sua carga horária total e a de cada disciplina. Uma das gestoras entrevistadas informou que o curso tem em torno de 250 horas de atividades.

Para concluir a *Carrera Docente*, os professores necessitam ser aprovados em um trabalho final, que busca articular as disciplinas cursadas e sua prática docente. Ao concluir, o professor recebe o título de *docente autorizado*, o que possibilita uma pontuação para concursos de progressão na carreira.

Como a estrutura curricular aprovada data da década de 1990, as gestoras entrevistadas destacaram que, por ser um programa aprovado pelos órgãos superiores da universidade, torna-se difícil e burocrático realizar uma alteração mais aprofundada na proposta aprovada. Dessa maneira, a alternativa encontrada foi manter o nome das disciplinas e alterar o seu conteúdo, ao incorporar algumas temáticas mais atualizadas, conforme as demandas forem surgindo.

Eh, el plan de estudios de la carrera docente es muy viejo, nosotros lo heredamos. Cuando llegamos estaba este plan. Cambiar el plan de estudios implica que pase por el Consejo Directivo de la facultad y pro el Consejo Superior de la UBA... entonces nos resulta más práctico mantener los nombres formales y cambiar el interior de las materias (Trecho da entrevista da professora formadora e vice-diretora da AEOAP, da *Facultad de Odontología*, realizada em 04/12/2017).

Os relatos nos apresentam uma estrutura curricular com forte ênfase na parte didática, em que se trabalham conteúdos ligados ao planejamento, ao currículo, às técnicas de ensino e avaliação. Além da parte didática, percebeu-se que, diferentemente de outras experiências, a parte da investigação e da extensão universitária estão presentes na proposta curricular de formação. No entanto, a investigação proposta não é na área educativa, mas sim no campo disciplinar em que os docentes atuam.

Bueno, en general son todos temas referidos a la didáctica y fuera de esos temas vinculados con la didáctica los alumnos se forman en metodología de la investigación... eh, eh... y, en ... en otro aspecto que es bastante, eh, es una línea de trabajo muy fuerte en la facultad de Odontología que es... la extensión universitaria. Eh, en realidad, acá, se denomina... nosotros tenemos un programa un poco antiguo que tenemos que aggiornarlo³², pero, eh, dentro de la facultad, eh, se lo denomina “articulación docencia-servicio”... (Trecho da entrevista da

³² A expressão “*aggiornarlo*” vem do italiano e significa “atualizar”.

professora formadora e diretora da AEOAP, da *Facultad de Odontología*, realizada em 04/12/2017).

Docente autorizado, que es el título que expide la Carrera Docente, tiene que ver con un docente en formación y como docente en formación, bueno, las misiones de nuestra universidad están inscriptas dentro de la docencia, la investigación y la extensión, así que de alguna manera, para nosotros, la Carrera Docente es un programa de inicio... iniciático para la docencia (Trecho da entrevista da professora formadora e diretora da AEOAP, da *Facultad de Odontología*, realizada em 04/12/2017).

Para garantir essa formação ampliada com foco nos três pilares da universidade, o curso tem, como professores formadores, a equipe da Área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica. Em sua maioria, essa equipe é formada por professores licenciados em Educação, e conta com a colaboração de professores da *Facultad de Odontología* que atuam nas disciplinas ligadas à investigação e à articulação entre docência e o serviço de saúde.

Um dado importante a se destacar, a partir dos relatos dos entrevistados, é o baixo índice de evasão do curso. Mais de 90% dos docentes que ingressam na *Carrera Docente* a concluem. Se considerarmos que a formação tem um tempo razoável para conclusão, avaliamos de maneira muito positiva a taxa de permanência no curso. As gestoras justificam essa boa participação devido ao incentivo para a progressão da carreira após a obtenção do título de *docente autorizado*. Além disso, destaca-se também o fato da participação no curso, apesar de não ser algo obrigatório, receber uma forte indicação da cátedra.

Embora a adesão à *Carrera Docente* seja significativa na faculdade e seja um espaço que permite ao professor refletir sobre sua prática, os depoimentos das gestoras destacam a dificuldade dos docentes colocarem em ação o que foi discutido ao longo do curso, de modo a alcançar alguma mudança significativa em suas práticas pedagógicas, pois encontram uma rigidez das cátedras³³ na faculdade. A estrutura de cátedras ainda é muito hierarquizada dentro da *Facultad de Odontología*, ou seja, não há autonomia para os docentes iniciantes adotarem práticas educativas próprias. Eles são orientados a desenvolver seu trabalho muito em função do que é apontado por sua cátedra.

[...] *estos espacios formativos, no alcanzan a transformar las practicas. Fundamentalmente porque la facultad funciona con modelos muy instituidos ya. Muy... muy asentados. Entonces... los estudiantes, los cursantes, acá aprenden*

³³ A hierarquia presente na estrutura das cátedras permite que o catedrático tenha a máxima responsabilidade acadêmica ao desempenhar um papel de supervisionar as atividades de todos os professores subordinados. Não apenas as atividades docentes são supervisionadas por ele, mas também as pesquisas que, em muitos casos, se realizam em instituições anexas às cátedras (TORIBIO, 1999).

innovaciones, aprenden nuevas formas de enseñar... cuando llegan a las cátedras, muchos titulares les dicen “no, acá las cosas se hace así”... esta es una dificultad que tenemos (Trecho da entrevista da professora formadora e vice-diretora da AEOAP, da Facultad de Odontología, realizada em 24/10/2017).

Diante dessa dificuldade de aprimorarem suas práticas docentes a partir do que foi refletido na *Carrera Docente*, uma estratégia utilizada pelos formadores foi introduzir a metodologia de projetos, ou seja, os docentes são demandados a elaborar projetos de inovação ao longo do curso, de modo que sejam endossados por suas cátedras. Isso permite uma aproximação com as cátedras na tentativa de mudar um pouco a postura de alguns professores titulares, que são resistentes a algumas mudanças.

[...] lo que pasa es que, a ver, ahí si... hay una fuerte reflexión sobre la practica. El problema es que ellos pueden decir “yo me quiero cambiar la modalidad de evaluación”, y cuando llegan a la catedra les dicen que no... Entonces, por eso, ahora, en estos trabajos que hacemos, tanto en el medio de la carrera como al final de la carrera... les pedimos que hagan proyectos de innovación... que sean avalados por las cátedras. Entonces, ahí tenemos una entrada... (Trecho da entrevista da professora formadora e vice-diretora da AEOAP, da Facultad de Odontología, realizada em 24/10/2017).

Embora haja essa dificuldade de entrada nas cátedras, o fato de o curso receber exclusivamente docentes da *Facultad de Odontología* auxilia na composição de um grupo mais crítico, e cria, assim, uma perspectiva de mudança a longo prazo. Uma das gestoras destaca que o quadro docente vem se alterando ao longo dos anos: os professores mais tradicionais e resistentes às mudanças estão próximos de se aposentarem. Dessa maneira, os docentes mais jovens, aos poucos, assumem a titularidade das cátedras, o que pode ser um indicativo de mudança, pois muitos deles já passaram pela *Carrera Docente* e foram sensibilizados quanto à importância de uma reestruturação de algumas práticas docentes.

[...] hay un cambio de perspectiva, y me parece que ese es el cambio más favorable. Hay una perspectiva más crítica. Eh y también... eh... esta facultad se caracteriza porque... se ha perdido una generación. Si? Nosotros tenemos... o profesores que... que ya están muy próximos a jubilarse o profesores muy jóvenes, no existe... eh, mi grupo etario. Eh, si? Eh, probablemente por un poco la historia de la Argentina... que... que tenemos una generación, eh, muy... muy sojuzgada que fue la generación que paso, digamos, como universitario en la década de la Dictadura, eh, entonces, estos docentes más jóvenes que hoy están siendo los profesores titulares de las cátedras... eh, tienen como un poco más de apertura a que los docentes más jóvenes, propongan, tienen más apertura, a delegar... no a concentrar el poder, a delegar... y que a los docentes más jóvenes hagan aportes, eh, y toman muy en cuenta lo que están trabajando en la Carrera Docente, y vamos viendo, poco a poco, que, muchas veces, los productos del trabajo final, suelen ser propuestas de... que suelen ser llevadas a cabo en la catedra... O sea que me parece que, si, que... hay un impacto... eh... en las cátedras de los docente que se están formando, que me parece que ahora más empujado por esta camada de profesores más jóvenes (Trecho da

entrevista da professora formadora e diretora da AEOA, da *Facultad de Odontología*, realizada em 04/12/2017).

A *Carrera Docente* da *Facultad de Odontología*, atualmente, se articula com o mestrado e com a especialização em docência universitária da UBA, mas os gestores acreditam que manter o formato do programa atendendo aos docentes da *Facultad de Odontología* é de extrema importância, pois consideram que esse curso possibilita a formação mais pontual para os professores da faculdade, ao atender à especificidade de seus alunos e atuar com a característica de suas disciplinas.

[...] *esta primera etapa sea así, la carrera docente, que articule con la especialización y que... articule con la maestría. Eh, eh... nosotros creemos que hay como dos niveles diferenciados: las carreras docentes forman a sus docentes para sus facultades, con las dificultades de sus estudiantes, las características de las disciplinas... eh, y esto no lo queremos perder* (Trecho da entrevista da professora formadora e vice-diretora da AEOAP, da *Facultad de Odontología*, realizada em 24/10/2017).

Ao considerar a *Carrera Docente* como uma etapa inicial do desenvolvimento profissional docente, os depoimentos mostram que o mestrado em docência universitária possibilitaria uma ampliação dos conhecimentos acadêmicos sobre a docência e outras temáticas ligadas à Educação. No entanto, os docentes percebem que a procura por uma continuidade na formação ligada a aspectos pedagógicos ainda é muito pequena. Eles preferem investir no aperfeiçoamento nas suas áreas e especificidades de formação nas Ciências da Saúde.

Este es un paso introductorio, y que además nos encuentra a nosotros, dentro del área de educación, completamente abiertos a volver a recibir a nuestros graduados de la Carrera Docente, para embarcarse a cualquier proyecto dentro de su carrera. Pero... la formación en la maestría les permite un poco ampliar, ampliar académicamente el espectro de la docencia... ya no está tan circunscripto a su práctica docente, sino que se abre a otras líneas de trabajo, como es la Historia, como es la Política Educativa, o sea, otras áreas que no alcanzamos a explorar en la Carrera Docente, así que bueno, tienen esa posibilidad de continuidad que me parece que es muy interesante, por supuesto no todos la toman, porque a lo mejor están más preocupados por su formación... disciplinar que por su formación pedagógica, pero bueno, eh, en realidad para nosotros es un paso de continuidad. Hemos trabajado en varias oportunidades en proyectos de formación de posgrado, en docencia universitaria pero no hemos tenido mucho éxito. En realidad, vemos que los docentes hoy día están más abiertos a hacer posgrados en su área disciplinar... y no en la docencia universitaria pero bueno, no bajamos los brazos. En algún momento... es espacio llegara (Trecho da entrevista da professora formadora e diretora da AEOAP, da *Facultad de Odontología*, realizada em 04/12/2017).

No conjunto, é possível notar que a *Carrera Docente* ofertada pela *Facultad de Odontología* adota um modelo que busca a integração das áreas do conhecimento pedagógico e científico conduzido por uma equipe interdisciplinar de professores formadores. O enfoque didático está muito presente ao longo do curso. No entanto, destaca-se, ainda, um currículo que se preocupa em discutir aspectos da pesquisa, por meio da disciplina *Metodología de la Investigación*, e da extensão, por meio de disciplinas como *Taller de Reflexión sobre Articulación Docente Asistencia*, que aborda questões da assistência odontológica da faculdade para a comunidade.

4.6 Formação docente na *Facultad de Derecho*

Na *Facultad de Derecho*, da UBA, a preocupação por estruturar um espaço de formação docente iniciou na década de 1980, com a aprovação da Resolução nº. 469/1980, que regulamenta a carreira docente e que estipula, em seu art. 12, que os docentes auxiliares deverão participar de cursos de formação docente ofertados pela faculdade, ao trabalharem com os seguintes temas: Pedagogia, Teoria Geral do Direito, Investigação e Ética. Diferentemente das demais faculdades em que os cursos de formação são chamados de *Carrera Docente*, na *Facultad de Derecho*, esse termo é usado para designar o modo como os professores progredem na carreira. Não há um nome específico para o curso de formação ofertado pela *Facultad de Derecho*. Assim, nesta pesquisa, o chamaremos apenas de Formação Docente.

Relatos mostram que esse espaço de formação docente surge em um momento em que os professores sentiam necessidade de um diálogo, pois o país acabava de sair de um período duro de ditadura.

[...] *me parece que algo interesante es como el ciclo que hizo el centro, como de un primer momento que tiene que ver con la Democracia Argentina de mucha necesidad de encuentro, de diálogo, de apertura, de revisar lo que había sido la universidad en esos años de muchos deseos de las personas de encontrarse, de estar, entonces era un centro... no se si se llamaba Centro para el Desarrollo Docente pero era un organismo muy abierto, eh, con muchas actividades, muy diverso, y con el tiempo esas necesidades también fueron cambiando* (Trecho da entrevista da professora formadora “A”, da *Facultad de Derecho*, realizada em 10/10/2017).

Nessa ocasião, na década de 1980, a oferta da formação estava a cargo da Direção de Carreira e Formação Docente. Mais tarde, esse setor foi desmembrado em dois órgãos: um

dedicado aos concursos e responsável pela progressão dos professores; e outro, o Centro para o Desenvolvimento Docente, que atua na assessoria pedagógica e com a formação docente. Cabe destacar que esse setor não possui um assessor pedagógico, como tradicionalmente há nas faculdades da UBA. O setor é composto por profissionais de diferentes áreas de formação. Há também os licenciados em Educação, mas não são maioria. Sua direção está a cargo de um bacharel em Direito.

Atualmente, o Centro para o Desenvolvimento Docente é responsável pela gestão e desenvolvimento de cinco ações: i) Formação Docente; ii) Programa *Discapacidad y Universidad*; iii) Jornadas de Ensino do Direito; iv) Programa de Acompanhamento Pedagógico às cátedras; e v) edição da Revista *Enseñanza del Derecho*.

O Programa *Discapacidad y Universidad* foi criado em 2004, pela Resolução 5.110, mas a primeira intervenção em casos de alunos com necessidades educativas especiais ocorreu em 2003, ante uma demanda apresentada por um professor. Foi a partir dessa demanda que a instituição viu a necessidade de criar um programa que se dedicasse ao atendimento pedagógico aos cursos com alunos que apresentassem necessidades educativas especiais. O programa tem como objetivo “promover a investigação, capacitação e assessoramento técnico que contribuam para a igualdade de oportunidades dos estudantes com deficiência que cursam seus estudos nessa faculdade” (UBA, 2004, tradução nossa).

As Jornadas de Ensino do Direito são um evento acadêmico anual que recebe participantes externos e internos da faculdade. Essas jornadas tiveram sua primeira edição em 2008 e têm como objetivo compartilhar reflexões e análises de experiências acadêmicas sobre o ensino do Direito, bem como socializar propostas para o seu aprimoramento.

O Programa de Acompanhamento Pedagógico às cátedras foi aprovado em 2011, pela Resolução nº. 1.241, e surge como um desdobramento da formação docente promovida pelo setor. Ele objetiva assessorar as cátedras quanto aos aspectos pedagógicos conforme as demandas apresentadas, ao tomar como ponto de partida a própria prática docente. O programa, visa, ainda promover o intercâmbio de conhecimentos entre os docentes experientes e os iniciantes da cátedra, a partir de uma proposta de trabalho em grupo que se configura como um espaço de formação.

A Revista *Enseñanza del Derecho* teve sua primeira edição em 2012. Ela é uma revista digital que publica trabalhos ligados ao ensino do Direito. Muitos artigos publicados são decorrentes dos trabalhos realizados ao longo do curso de Formação Docente.

Após esse panorama das ações do Centro para Desenvolvimento Docente, apresentaremos, de maneira mais detalhada, a estrutura do curso de Formação Docente ofertado por esse setor. O curso já passou por vários formatos, mas sempre foi organizado em módulos formativos. Hoje, regido pela Resolução nº. 3.481/2007, está estruturado em quatro módulos de formação chamados de *Talleres Pedagógicos*: Módulo I – Pedagogía Universitaria; Módulo II – Didáctica General; Módulo III – Didáctica Especial de la Disciplina; e Módulo IV – Práctica de la Enseñanza. Cada módulo tem uma carga horária de 52 horas e ocorre de modo presencial. Somente o Módulo IV inclui, além dos encontros presenciais, as observações e a prática docente em contextos reais de aula.

Conforme especificado na Resolução nº. 3.481/2007, a proposta curricular contempla uma série de módulos que abordam tanto aspectos pedagógicos relacionados à formação docente para o nível superior, quanto as dimensões específicas de cada uma das disciplinas e da formação interdisciplinar necessária para a compreensão dos vários contextos de ensino no nível superior e que, por sua vez, atravessam o desenvolvimento das disciplinas científicas e das profissões contemporâneas (UBA, 2007).

O Módulo I – Pedagogía Universitaria aborda aspectos da história da universidade em contexto nacional e internacional; políticas universitárias argentinas; o estatuto da UBA; e os problemas pedagógicos do ensino superior argentino. São trabalhadas algumas questões ligadas ao processo de desenho curricular; se propõem análises dos formatos curriculares, a adequação, a pertinência, a qualidade e a dinâmica dos cursos.

O Módulo II – Didáctica General trabalha temas tradicionais da didática, como planejamento, avaliação, estratégias de ensino e os princípios da avaliação da aprendizagem.

O Módulo III – Didáctica Especial de la Disciplina é voltado para o estudo de metodologias que possam se adequar ao ensino do Direito. Para tal, ele realiza estudos de caso, analisa as disciplinas do curso, fatos jurídicos, a utilização de problemas como critério de ensino, a aprendizagem baseada em problemas, entre outros.

O Módulo IV – Práctica de la Enseñanza propõe a reflexão sobre as práticas docentes aplicadas aos cursos ofertados pela faculdade, a partir da análise do contexto institucional, as organizações das aulas e seus significados. Nesse módulo, os docentes participantes realizam observações de aulas como uma espécie de trabalho de campo para posterior análise.

Dentro dos módulos de formação, é ofertada pelo menos uma aula com a temática sobre a inclusão na universidade. Essa classe, geralmente, é conduzida pela professora responsável pelo Programa *Discapacidad y Universidad*.

[...] *tema en algún momento y a la vez nos ponemos de acuerdo en, una vez al cuatrimestre, por lo menos voy yo o puede ir... a veces otra persona del equipo, pero generalmente la doy yo y es una clase especial donde solo hablamos de temas que tengan que ver sobre estudiantes con discapacidad* (Trecho da entrevista da professora responsável pelo Programa *Discapacidad y Universidad*, da *Facultad de Derecho*, realizada em 22/11/2017).

As atividades avaliativas estão presentes em todos os módulos. Como os módulos são independentes, o docente pode receber a certificação a cada *taller* realizado. Aquele que concluir todos os módulos recebe um diploma de conclusão do curso de formação, que pode ser utilizado em concursos para progressão na carreira. Os módulos têm duração de um semestre, ou seja, para concluir todo o curso, o docente levará dois anos, sendo que as aulas são ofertadas uma vez por semana, com duração de duas horas. Os professores formadores são oriundos de diversas áreas de formação. Há os licenciados em Educação, advogados, antropólogos, licenciados em letras etc. A maioria são professores da própria *Facultad de Derecho* e da *Facultad de Filosofía y Letras*, da UBA.

São ofertadas cerca de 400 vagas por ano para os docentes auxiliares interessados em participar dos cursos, que não têm caráter obrigatório, mas grande parte dos professores iniciantes participa. A *Facultad de Derecho*, da UBA, tem cerca de 30 mil alunos matriculados, com um montante extraordinário no que se refere ao número de professores inscritos para a Formação Docente. Por ser tão grande, os gestores não conseguem precisar quantos professores já passaram pela Formação Docente e têm dificuldade de avaliar possíveis efeitos na prática docente, uma vez que nunca realizam esse tipo de análise.

Independentemente da inexistência de estudos sobre esse efeito da Formação Docente, na resolução de criação do Programa de Acompanhamento Pedagógico das Cátedras, há uma indicação que destaca:

Em relação à formação pedagógica, os participantes das oficinas, em sua maioria, valorizam o processo de formação, se mostram interessados em refletir sobre suas práticas pedagógicas, apreciam as possibilidades de intercâmbio entre pares, o auxílio do material teórico com o qual se trabalha, as experiências práticas que se realizam (UBA, 2011, n.p., tradução nossa).

Cumpramos ressaltar que, mesmo que não tenhamos sido autorizados a realizar nenhuma entrevista com os professores que cursaram os módulos formativos, ainda assim, apresentaremos algumas impressões dos gestores e dos professores formadores sobre o curso de Formação Docente e as possíveis contribuições na prática pedagógica dos docentes.

Os relatos procuram sempre justificar que não há um dispositivo para avaliar o alcance da formação em razão do grande número de docentes envolvidos, ao considerar que a instituição é muito grande.

[...] *eh, y, es muy grande el plantel... acá las designaciones, en su mayoría, son ad honorem. Y el control ese es muy... muy complejo de llevar, sobre todo porque... nosotros no ofertamos por corte, es permanente el ciclo... que... que se oferta, entonces, acá, los números, son... mega, mega, mega... mega, y por otra parte, lógicamente, es complejo instalar la mejora a través de una asesoría... no?... no es sencillo. Acá los profesores dan clases, los profesores que son titulares, los adjuntos, los que están como arriba de la escala, eh, dan clases hace muchos años, en esta facultad entonces, no... no hay como el estilo del asesoramiento, no?* (Trecho da entrevista da servidora do Centro para o Desenvolvimento Docente e professora formadora da *Facultad de Derecho*, realizada em 02/10/2017).

Outro aspecto destacado nos depoimentos diz respeito à organização da faculdade e à autonomia das cátedras, ou seja, não é possível controlar se o que é refletido no curso de Formação Docente causa alguma mudança nas práticas desenvolvidas.

[...] *talleres tienen un impacto limitado porque, eh, eh... porque aquí hay un sistema de libetas de cátedra, después cada uno da las clases como quiere. Aquí tienen la formación pedagógica, pero nadie va después a controlar como dan la clase. La facultad no tiene un sistema de evaluación... eh, en el aula* (trecho da entrevista do diretor do Centro para o Desenvolvimento Docente, da *Facultad de Derecho*, realizada em 02/10/2017).

Embora os relatos evidenciem a dificuldade de saber esse alcance da formação e a dificuldade de romper uma estrutura hierárquica de cátedra, em que os professores titulares têm um certo poder sobre os docentes auxiliares, os professores formadores acreditam que há uma mudança, pelo menos, na maneira de ver e perceber a docência, o que possibilita uma reflexão sobre algumas situações.

[...] *creo que el centro ha crecido mucho y alcanza objetivos, los participantes siempre ponen como, como dificultad que ellos forman parte de grupos de c muy grandes, que... en particular es... son muy mayores que no les permiten hacer muchas cosas y que se yo, eh, y eso es un problema, pero...a mi me parece que sí, que efectivamente ellos... eh, yo no se cuanto podría decir “han cambiado su practica”, porque no los estoy viendo en su practica, pero han cambiado evidentemente su manera de mirar la docencia, y tengo que inferir que han cambiado su practica... no? eh, digo... que hacen un análisis diferente de la situación en la que esta... eh... eh... incluido... no? y eso me parece que es mucho* (Trecho da entrevista da professora formadora “A”, da *Facultad de Derecho*, realizada em 10/10/2017).

Nessa mesma direção, temos a percepção de um professor formador que não vê a formação pedagógica ofertada como algo instrumental. Mesmo não sendo possível mensurar algum tipo de impacto na prática docente, ele acredita que os docentes que passam pelo curso podem formar uma nova geração de professores mais preocupados com questões pedagógicas e mais abertos a possíveis mudanças em suas práticas.

[...] yo creo que... influye particularmente en el modulo que yo doy en forma indirecta, eh? contribuye a la formación de las personas que luego, eh... se va a volcar a la formación de los alumnos, eh, contribuye en forma indirecta... eh? yo no creo en una formación pedagógica que sea absolutamente instrumental, al menos en este espacio particular. Si yo diera clases a profesores de Tenis... bueno, eh... bien diferente sería la cuestión, no? porque tenía una aplicación directa y mi clase se traduciría en la clase que ellos dan, inmediatamente. En este caso no es tan así, eh, entonces eh, pero... pero esta formación indirecta claramente tendrá impacto luego en la formación de los... de las nuevas generaciones (Trecho da entrevista do professor formador “B”, da Facultad de Derecho, realizada em 07/11/2017).

A possibilidade de promover uma formação para os docentes iniciantes e a inserção deles nas cátedras, mesmo com toda hierarquia, pode ser um estímulo inicial para que as discussões sobre a Pedagogia Universitária adentrem esse espaço e sensibilizem os professores mais experientes. Um aspecto destacado por um dos formadores é a iniciativa do Programa de Acompanhamento Pedagógico das Cátedras como mais um modo de aproximação do tema dentro desse espaço.

Eso también funciona como un... como un estímulo, viste me parece bien, como una aliciente... “Bueno, es un esfuerzo, lleva tiempo” y el asesoramiento a cátedra viene como mas pensado para equipos completos, para adquirir adjuntos, titulares y después, bueno, hay algunos adjuntos que son amigos nuestros que han hecho carrera docente, que son entusiastas y que están siempre como dando vueltas en nuestro centro (Trecho da entrevista da professora formadora “A”, da Facultad de Derecho, realizada em 10/10/2017).

Uma das entrevistadas, que atua no Centro para o Desenvolvimento Docente, coincidentemente, foi aluna do curso de formação e nos possibilitou ampliar horizontes para além dos professores formadores e dos gestores. Mesmo que seja apenas uma participante e não possamos comparar ou contabilizar as ocorrências, o relato nos permitiu ter a visão de uma docente participante que considera que a formação contribuiu para seu desenvolvimento profissional. Por isso, ela acredita que todas as discussões realizadas e a troca de experiência entre os docentes são experiências muito enriquecedoras.

[...] se da una visión integral e integradora de la universidad e incluso incorporando ahora ya el tema de la discapacidad como... como un tema

fundamental eh, y bueno, lo que tiene que ver con la práctica diaria en el aula, no... porque fui alumna de los módulos, y yo siento que me ayudó muchísimo a desarrollarme como docente el poder contar con esa... esa formación que, incluso, al principio, te puede resultar como, eh, no se... como hasta raro algunas cosas... eh, "raras" en el sentido que no te imaginas cómo eso que estás viendo en la clase después lo puedes llevar a la práctica como docente, y la verdad es que, con la experiencia, después te das cuenta que después lo terminas haciendo... y que lo tomas como algo natural. Y me parece que si... que da... da un gran aporte (Trecho da entrevista da professora responsável pelo Programa Discapacidad y Universidad, da Facultad de Derecho, realizada em 22/11/2017).

Puede ser... puede pasar, pero me parece que es difícil que alguien pase por la formación docente y se vaya igual que cuando entró. Puede ser un necio, un cabeza dura, puede ser... pero... en general, la misma práctica, el mismo compartir experiencias con otros compañeros docentes te hace modificar un montón de cosas, y yo creo que para bien, porque... vos escuchas la experiencia de otro, decís... "Bueno, esto voy a probar", y empezas como a elaborar las clases desde otra perspectiva... y... me parece que si, que... es una experiencia... eh, rica (Trecho da entrevista da professora responsável pelo Programa Discapacidad y Universidad, da Facultad de Derecho, realizada em 22/11/2017).

Uma característica dos docentes da *Facultad de Derecho* destacada nos relatos é o número reduzido de professores com dedicação exclusiva, pois grande parte tem a profissão liberal como a atividade principal. Essa característica pode ser um fator que leva os professores a terem pouco tempo para se dedicarem às questões ligadas à docência, o que se torna um limite para seu desenvolvimento profissional.

Es un aporte fundamental para el ejercicio de la docencia en esta facultad, son de muchísima... eh, muchísimo, de muchísima utilidad, contemplando la carga horaria que se tiene y que es una cursada semanal de dos horas, es muy reducido, bueno, se lleva los interrogantes principales, eh... y... y muchos desarrollan... redirigen su ejercicio profesional y se centran mas en la docencia, otros no, lo tienen como una actividad complementaria, esto es una facultad profesional... eh, no es lo mismo que las facultades por ejemplo, de donde yo vengo, donde la docencia y la investigación son el centro del ejercicio de la persona, acá, los docentes, los que... las personas que dan clase, viven de... eh... del ejercicio de la profesión liberal, en su mayoría. Allá vivimos de la profesión, de la docencia, no? Del ejercicio profesional que esta centrado en varias cosas. allá. Acá no... acá es lo mayoritario es lo otro, esto es una actividad complementaria en su vida (Trecho da entrevista da servidora do Centro para o Desenvolvimento Docente e professora formadora da Facultad de Derecho, realizada em 02/10/2017).

Embora os professores tenham essa característica de não trabalharem em dedicação exclusiva, outro depoimento destaca que os docentes participantes dos módulos de formação são interessados nos temas debatidos e veem a formação como uma ferramenta para seu desenvolvimento profissional. Oportuno ressaltar que, em muitos casos, são professores *ad honorem*, que exercem a docência de modo voluntário, sem recebimento de salários, em troca apenas do prestígio social.

[...] *estoy muy satisfecho con el interés que ellos ponen porque... para ellos, ser docentes en la universidad es muy importante, aunque sean cargos no tan importantes y aunque muchos casos sean ad honorem, es decir, que no cobran, pero... ellos manifiestan mucho interés, eh, en tener un cargo en la UBA, es un... una situación de prestigio y es una situación donde ellos... perciben que... que encuentran herramientas para su desarrollo profesional también, entonces, y entiendo que las temáticas que yo propongo cuyo mayor interés reside en que ellos... eh, conozcan bien el espacio universitario, su misión, sus... eh... sus polémicas... eh, eh...entiendo que, por ellos, es muy valorado* (Trecho da entrevista do professor formador “B”, da *Facultad de Derecho*, realizada em 07/11/2017).

Por fim, um dos desafios apontados por um dos formadores é sua preocupação quanto à real intenção dos docentes que procuram a Formação Docente e a assessoria pedagógica. Em um contexto de massificação do ensino superior e de entrada das camadas populares na universidade, há um anseio dos professores em procurar alternativas para superar os problemas de aprendizagem dos alunos e, assim, muitas vezes, colocam a formação docente como algo que possa solucionar as dificuldades desse novo cenário educativo. Dessa forma, acreditam que esse é um problema estrutural que não será resolvido apenas em um curso de formação, mas que requer intervenções mais amplas e institucionais:

[...] *la universidad se ha profesores hace muchos años pero ahora van accediendo chicos de sectores populares con mas frecuencia, eh, los profesores... no se, a veces me parece que buscan en la formación pedagógica o lo que fuera, como soluciones que... que son estructurales, que no les va a dar la formación pedagógica, y a veces me parece que en el fondo, ahí, por ahí en el fondo no tienen grandes ganas de cambiar o de resignar... aprenden un montón de cosas, de hecho cambian sus clases, pero hay... hay algo ahí, como... como fundacional eh, de que es la universidad, de qué debería ocurrir en la universidad... no? Digo, me parece que hay un núcleo muy difícil de tocar* (Trecho da entrevista da professora formadora “A”, da *Facultad de Derecho*, realizada em 10/10/2017).

A Formação Docente da *Facultad de Derecho*, diferentemente das experiências relatadas por outras instituições desta investigação acadêmica, não aponta para nenhuma articulação com os cursos em docência universitária em nível de especialização ou de mestrado. Assim, notamos que, apesar de ser um curso que iniciou na década de 1980, sua articulação com outros cursos para ampliação dos estudos sobre a temática e a promoção do desenvolvimento profissional docente ainda é limitada ao que a faculdade oferece. Outro aspecto que difere em relação às outras faculdades investigadas é o formato da formação na *Facultad de Derecho*. O curso é organizado em módulos independentes e não confere o título de *docente autorizado*, e se assemelha à *Carrera Docente* apenas no que se refere aos estudos sobre os conhecimentos pedagógicos e ao conhecimento da didática específica para área de formação.

4.7 Análise dos Programas de Formação Docente na UBA

Ao utilizar os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014), assim como na análise do programa no Brasil, procuramos, nesta seção, analisar os programas de desenvolvimento profissional docente das três faculdades pesquisadas da UBA: a *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, a *Facultad de Odontología* e a *Facultad de Derecho*. Tomaremos, como referência, os três modelos de formação desenvolvidos por essa autora, que, conforme mencionamos anteriormente, os organizou em ordem decrescente de centralização: A – modelo de centralização e controle das ações; B – modelo parcial de descentralização e controle das ações; e C – modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram analisados a partir de quatro dimensões: 1) pressupostos e características das ações; 2) compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente; 3) formatos usuais das estratégias de formação; e 4) formatos de acompanhamento e avaliação.

Em relação à primeira dimensão, pressupostos e características das ações, as três faculdades se aproximam do modelo de centralização e controle das ações na qual a formação adota uma perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Observamos que as propostas formativas desenvolvidas na *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, na *Facultad de Odontología* e na *Facultad de Derecho* têm, como base, um curso de formação estruturado em módulos ou em disciplinas formativas dentro de um currículo pré-estabelecido. Somente na *Facultad de Farmacia y Bioquímica* foi possível identificar uma proposta um pouco mais flexível por meio do “trajeto não estruturado”, no qual os docentes participantes podem escolher as disciplinas em um leque de opções. Esse trajeto formativo proporciona processos de formação diversificados oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e das necessidades, e apresenta grande similaridade com o modelo parcial de descentralização e controle das ações. Uma outra característica que se assemelha ao modelo descentralizado é a localização temporal, uma vez que os cursos são ofertados em períodos previamente definidos no calendário acadêmico. As três experiências formativas analisadas na UBA já têm um trabalho sólido de décadas, que oferecem, de maneira regular, as ações de formação aos docentes da instituição e se configuram como uma experiência duradoura e consolidada na organização das faculdades.

A partir dos dados coletados, não nos parece que seja possível controlar os resultados das ações de formação implementadas em duas das experiências analisadas. Somente na *Facultad de Farmacia y Bioquímica* houve uma iniciativa de avaliação da *Carrera Docente* pelo setor responsável. Nas outras duas faculdades, de Direito e de Odontologia, os relatos nos mostram que não é possível mensurar o envolvimento dos participantes, pois não existe nenhum instrumento avaliativo que analise, de maneira qualitativa, as atividades desenvolvidas e o alcance das ações na prática docente, essas características pertencentes ao modelo de centralização e controle das ações.

[...] *acá no hay evaluación docente, en esta facultad no hay evaluación docente, por lo tanto, evaluar el impacto de la formación en términos de la... es muy complejo [...] son un montón los factores que impactan la formación de una persona, y que ellos mismos podrían percibir que les ha aportado mas, menos* (Trecho da entrevista da servidora do Centro para o Desenvolvimento Docente e professora formadora da *Facultad de Derecho*, realizada em 02/10/2017).

Assim, somente na *Facultad de Farmacia y Bioquímica* identificamos uma iniciativa da gestão da área pedagógica que havia aplicado um questionário com objetivos mais qualitativos sobre as ações de formação. No entanto, não tivemos acesso ao questionário nem aos seus resultados, uma vez que ainda estavam em processo de análise.

Quanto à dimensão da compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente, observamos que o modelo de formação adotado nas três faculdades privilegia atividades que integram a formação teórico-prática e a condução de práticas supervisionadas. Esse é um exemplo no qual a formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente, e se desenvolve a partir de sua prática, cotejada com a teoria. Essas práticas reconhecem que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça, sendo tais características do modelo parcial de descentralização e controle das ações. Nesse modelo, a docência é vista como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem. O depoimento a seguir mostra como é pensada a estrutura do curso de formação de modo a contemplar e a valorizar a cultura dos campos de saberes vindos de sua prática docente:

El objetivo de la carrera, principalmente... formar a los docentes en un marco conceptual, eh, pedagógico, pero tendiente a la resolución de problemas prácticos... de... de aula, de curricular, eh, todo lo que un docente universitario necesita conocer pero también, eh, que los posibilite a pensar sobre sus propias practicas y a generar cambios e innovaciones en cuestiones concretas... simplemente teórica o simplemente técnica, sino es un equilibrio de aspectos teóricos pero... pensando en un docente, eh, que es... o bioquímica, o farmacéutico,

o óptico... eh... y que... eh, tiene que dar clases también, no, y que su ámbito de incumbencia directo, sobre todo los mas jóvenes es estar en el laboratorio, asistir un docente, tener herramientas conceptuales también para generar... eh, en su carrera docente (Trecho da entrevista da professora formadora e atual diretora da Área Pedagógica da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 10/10/2017).

Na terceira dimensão, formatos usuais das estratégias de formação, a estrutura da *Carrera Docente* na UBA, nas três instituições observadas, se assemelha ao modelo de centralização e controle das ações, pois adota estratégias de formação estruturadas em um currículo único para todos os professores. A escolha dos temas é realizada pelo órgão gestor a partir das demandas atuais sobre estudos na área da docência universitária e outros temas específicos da área de atuação de cada faculdade. Como sinalizamos anteriormente, apesar de um currículo estruturado e fechado, somente na *Facultad de Farmacia y Bioquímica* há a possibilidade de escolhas de temas no trajeto não estruturado, dentro de uma diversidade de alternativas, o que não ocorre nas outras duas instituições analisadas, *Facultad de Odontología* e *Facultad de Derecho*.

Que son prioritarios [se refere aos temas do curso]... bueno, nosotros ya tuvimos dos cambios de plan de estudios, siempre vamos como aggiornando... acorde a... a lo que consideramos que, en la... la docencia universitaria va cambiando, va incorporando... eh, y eso también son los temas de la agenda, de todas las disciplinas o cuerpos conceptuales que concluyen en la docencia universitaria [...], entonces vamos viendo que es lo que mas necesitan, que es lo que tienen como falencia... si por un lado... eh, el campo disciplinar que... uno va cambiando, eh, algunos cuerpos teóricos que son el corazón de la docencia. Después tenemos un bloque mas optativo que lo dejamos justamente para seminarios y talleres... eh... que... de temas que también surgen, la agenda, que se van incorporando como nuevos pero que... uno no podría estar haciéndolo... eh... cambiando la... eh, eh, en la carrera todos los años... entonces eso nos permite que si yo hoy hice curso, eh, como del tema de discapacidad... temas de condiciones laborales, eh, temas de genero, que... que se puso como...en la universidad se puso a trabajar como seriamente y sistemáticamente, bueno, son temas que podemos incorporar para que... se trabaje (Trecho da entrevista da professora formadora e atual diretora da Área Pedagógica da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 10/10/2017).

Na última dimensão analisada neste estudo, sobre os formatos de acompanhamento e avaliação, percebemos, mais uma vez, características do modelo de centralização e controle das ações em todas as iniciativas observadas, uma vez que a avaliação é feita de maneira formal por indicadores de presença e controle das ações. Ao final das disciplinas ou dos módulos propostos, os docentes são avaliados por meio de atividades individuais. Cumpre ressaltar que as atividades supervisionadas foram as que mais se assemelharam a um acompanhamento mais próximo aos docentes, mais preocupado com o nível de satisfação dos envolvidos, ao tomar como referência os objetivos traçados.

Eh, bueno eh, esto... ahora estamos...cada tanto hacemos alguna evaluación, ahora justo estamos haciendo una. después están las evaluaciones... de... de institucionales de... de autoevaluación, de acreditación que algo de esto toma... pero... no es tan focalizado, eh, y después, también... bueno, las materias tienen su evaluación, después también... nosotros hacemos observación de los docentes cuando están por terminar... y ahí hacen una autoevaluación de sus practicas, eh, hacen una devolución y eso nosotros lo sistematizamos y también, nos da un feedback interesante ... sobre qué es lo que mas los hizo cambiar, qué cosas son las que mas les sirvieron, y sobre eso siempre retomamos. No? Generamos algunos cambios (Trecho da entrevista da professora formadora e atual diretora da Area Pedagógica da Facultad de Farmacia y Bioquímica, realizada em 10/10/2017).

Em síntese, a análise das três experiências de formação docente da UBA, a partir dos indicadores propostos por Cunha (2014), nos mostra que o modelo de centralização e controle das ações foi o que predominou em três das quatro dimensões analisadas. Embora esse modelo tenha se mantido dominante, aspectos ligados à dimensão da compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente se aproximaram do modelo parcial de centralização e controle das ações, na medida em que as ações decorrem de trajetórias formativas que buscam valorizar a reflexão da prática a partir do vivido, articulado com a teoria. A valorização do campo disciplinar atrelado aos saberes pedagógicos são fatores que apareceram como um diferencial na formação desenvolvida na UBA, uma vez que a organização da *Carrera Docente* por unidade acadêmica e áreas do conhecimento possibilitou uma atuação mais próxima aos docentes, de maneira a valorizar as várias dimensões das práticas, as vivências e os saberes docentes da universidade.

5 ANÁLISE COMPARADA DAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL E NA ARGENTINA

Neste capítulo, analisaremos, de maneira comparada, as ações institucionais de desenvolvimento profissional docente de duas universidades públicas dos dois países campo da nossa investigação acadêmica, Brasil e Argentina. Ao considerarmos a ambiência histórico-social-cultural distinta nos dois países, assumimos que essas ações de desenvolvimento profissional são situadas em um tempo e um lugar, e que essas variáveis direcionam os sentidos da profissionalização construídos nas duas instituições aqui estudadas.

As condições de implantação e de desenvolvimento das ações de formação da *Universidad de Buenos Aires* (UBA), na Argentina, têm diferenças em relação às condições de implantação e de desenvolvimento das ações de formação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, mesmo que alguns objetivos dessas ações sejam similares. Isso demonstra que os caminhos formativos são múltiplos e que não há uma única rota a percorrer. Compreendemos, assim, que as culturas, as condições de trabalho, os contextos políticos e as bases teóricas dessas ações oferecem recursos necessários para a análise de cada experiência.

Para este estudo comparado, organizamos nossa análise em duas partes. Na primeira, faremos um paralelo entre o campo universitário brasileiro e o campo universitário argentino à luz do conceito de campo, de Pierre Bourdieu (1983), e, na segunda parte, nosso enfoque incidirá sobre as ações formativas desenvolvidas na UFMG e na UBA, comparando-as a partir de quatro eixos: i) implantação das ações formativas: formatos, tempos e participação dos docentes; ii) temáticas das ações formativas: conteúdos e saberes docentes; iii) implicações das ações formativas: carreira e condições de trabalho; e iv) abrangência das ações formativas: preparação de futuros docentes universitários.

5.1 O campo universitário no Brasil e na Argentina

Segundo Bourdieu, um campo é regido por diferentes capitais que conferirão distintos valores a ele. No campo universitário, de acordo com a teoria bourdieusiana, o capital científico é o que tem maior valor e pode ser adquirido por meio de títulos acadêmicos, de publicações realizadas em revistas de prestígio acadêmico, do reconhecimento dos pares, do número de orientações, dos prêmios recebidos, entre outros. Bourdieu (2017, p. 40) define o campo universitário como

o lugar de uma luta de classificações que, trabalhando para conservar ou transformar o estado da relação de força entre os diferentes critérios e entre diferentes poderes que elas designam, contribui para fazer a classificação tal como pode ser apreendida objetivamente num dado momento do tempo; mas a representação que os agentes têm da classificação e a força e a orientação que eles podem colocar em prática para mantê-la ou subvertê-la dependem de sua posição nas classificações objetivas.

A seguir, analisaremos as formas de funcionamento dos campos universitários brasileiro e argentino, e seus critérios de classificação a partir dos distintos valores que são atribuídos aos diferentes tipos de capital.

Os campos universitários, no Brasil e na Argentina, são bem distintos. Ao longo desta investigação acadêmica, percebemos que o campo universitário argentino sofre muito mais influência do campo profissional do que aquilo que podemos chamar de “mercado científico ou da pesquisa”, regulado pelas agências de fomento. Essa característica influencia o tipo de capital que será valorizado pelos professores para ocupar um lugar de prestígio dentro da universidade. Na Argentina, por exemplo, a docência está regida não apenas pela titulação dos professores, mas essencialmente por sua experiência pedagógica e profissional. No campo universitário brasileiro, por outro lado, a titulação e a condição de pesquisador são o que conferem um *status* e uma posição de prestígio, o que se justifica pela natureza da constituição desse campo que, atualmente, é fortemente regulado pelo “mercado científico ou da pesquisa”, sendo as agências de fomento um órgão externo que tem grande influência nesse campo. Assim, segundo Bourdieu (1976³⁴ citado por ORTIZ, 2003, p. 135), “dependendo do grau de autonomia do campo frente às determinações externas, é maior a parte de arbitrário social incorporada ao sistema de pressupostos constitutivos do campo considerado”.

Ou seja, a depender da autonomia do campo, os agentes externos determinarão os capitais valorizados dentro desse campo, bem como as estratégias de acumulação desses capitais. No caso da atual configuração das universidades brasileiras, o capital científico é aquele que tem maior valor e que confere um poder altíssimo aos agentes do campo. Na Argentina, não podemos dizer que o capital científico seja o único e o mais valorizado tipo de capital nesse campo. Outros tipos de capital são também valorizados nas universidades portenhas, como o capital construído por meio da experiência docente e profissional, que pode se configurar como um novo tipo de capital dentro desse campo – esse novo tipo de capital é

³⁴ BOURDIEU, P. Le champ scientifique. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, n. 2-3, p. 88-104, jun. 1976. Tradução de Paula Montero.

chamado, nesta tese, de “capital pedagógico”. No Brasil, o domínio do capital científico dentro do campo universitário é tal que se chega ao ponto do não reconhecimento do “capital pedagógico” como um tipo de capital válido ou legítimo nesse campo.

Ao considerar que cada capital tem valores distintos no interior de um determinado campo, esta pesquisa nos estimula a interrogar se o capital acumulado a partir dos conhecimentos pedagógicos e das ações pedagógicas poderiam se configurar em um novo tipo de capital dentro do campo universitário – o que chamamos aqui de “capital pedagógico”. Alguns questionamentos são importantes para compreender e discutir a existência do “capital pedagógico”: quais seriam os seus valores, suas tradições dentro do campo universitário? O “capital pedagógico” poderia agregar algum valor na carreira do professor dentro desse campo? Ao considerarmos que é o campo que designa, a cada agente, as suas estratégias, quais seriam as estratégias para conferir valor ao chamado “capital pedagógico”? Ao investir na formação pedagógica, os professores acumulariam “capital pedagógico”? Qual o lucro conferido a esse tipo de capital nesse campo?

A partir das distinções destacadas entre a atual configuração do campo universitário brasileiro e do campo universitário argentino, é imprescindível compreender as características dos principais tipos de capital e o valor que recebem em cada um desses dois campos.

Bourdieu (1976 citado por ORTIZ, 2003), quando trata do campo universitário, fala de estratégias de sucessão e estratégias de subversão. Para ele, as estratégias de sucessão

são próprias para lhe assegurar, ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica pelo preço de inovações circunscritas aos limites autorizados. As estratégias de subversão são investimentos infinitamente mais custosos e arriscados que só podem assegurar os lucros prometidos aos detentores do monopólio da legitimidade científica em troca de uma redefinição completa dos princípios da legitimação da dominação. Os novatos que recusam as carreiras traçadas só poderão vencer os dominantes em seu próprio jogo se empenharem um suplemento de investimentos propriamente científicos sem poder esperar lucros importantes, pelo menos a curto prazo, posto que eles têm contra si toda a lógica do sistema (BOURDIEU, 1976 citado por ORTIZ, 2003, p. 127).

Do entendimento da especificidade do campo universitário, alguns questionamentos se apresentam: acumular o chamado “capital pedagógico” seria uma estratégia de subversão ao jogo estabelecido no campo universitário, ao romper com toda a lógica do sistema? Nesse caso, se propõe um outro jogo com suas próprias regras sem poder esperar lucros?

Em nosso país, o campo universitário é mais fechado do que o campo universitário argentino, com elementos mais definidos e com ênfase no capital científico. Na Argentina, o

capital científico não se configura com tanto domínio se compararmos com o que se passa no Brasil. No país vizinho, os conhecimentos pedagógicos e as ações pedagógicas têm um valor muito maior para a manutenção e a progressão na carreira, ou seja, há uma porosidade maior no campo universitário argentino e a existência de uma abertura para a valorização de outros tipos de capital que não apenas o científico, em que o capital acumulado a partir da construção de saberes profissionais e da docência ocupa um lugar mais privilegiado nesse campo.

O valor diferenciado que é dado ao capital científico dentro desses dois campos universitários se reflete nas condições para o ingresso na carreira nos dois países aqui estudados. No campo universitário brasileiro, no processo de seleção de professores, a prova didática tem menor valor em comparação ao peso dado às publicações e à titulação dos candidatos. E, após ingressar na carreira, as atividades didáticas – normalmente chamadas pejorativamente de “encargos didáticos” – contam pouco para a progressão e/ou para a promoção, assim como a avaliação que os discentes fazem dos professores não é sequer considerada nesses processos, e é contabilizada apenas durante o período de estágio probatório. Já no campo universitário argentino, na seleção para os cargos de docentes auxiliares, nenhuma atividade científica ou titulação pode ter uma pontuação maior do que a experiência na docência. Há uma regulamentação própria para isso, que destaca que *“los antecedentes docentes deberán constituir el ítem de mayor puntaje, no pudiendo este puntaje ser superado por ningún outro ítem”* (UBA, 1999, art. 24).

Alguns relatos das entrevistas realizadas nesta pesquisa confirmam o pouco valor que é dado, dentro da atual configuração do campo universitário brasileiro, ao capital acumulado a partir dos saberes pedagógicos. Vimos o depoimento de uma professora da UFMG que relata que, mesmo participando do PerCurso Docente e atuando como professora conteudista de uma oficina, não se preocupou em registrar essas atividades em seu Currículo *Lattes*. Ela não fez esse registro por reconhecer que essas atividades não confeririam valor algum à sua carreira e à sua progressão funcional dentro da universidade. Participar dessas atividades não garante *status* algum na atual configuração do campo universitário brasileiro e não é um agente de acúmulo de um capital que seja minimamente valorizado. Uma outra professora, também da UFMG, deixou de priorizar a formação docente, no que se refere às atividades de ensino, quando percebeu que não teria condições de progredir na carreira se não investisse em pesquisas, motivo pelo qual decidiu focar nas investigações acadêmicas desenvolvidas em seu laboratório e na produção de patentes, pois são essas as tarefas que conferem a aquisição de um capital científico e o reconhecimento dentro desse campo, em sua configuração atual.

Na Argentina, o campo universitário traz alguns elementos distintos em relação ao campo universitário no Brasil. Na UBA, por exemplo, a maioria dos professores não tem dedicação exclusiva à universidade e a titulação tem um valor muito menor dentro do campo universitário argentino, se comparado ao valor que ela tem no campo universitário brasileiro. Assim, o que confere maior dividendo acadêmico dentro da atual configuração do campo universitário argentino é a experiência profissional na área em que se atua. Isso, talvez, explique o fato de muitos professores universitários, chamados professores *ad honorem*, não terem sequer um salário para exercer a função docente na Argentina. Esses professores se credenciam nas instituições universitárias argentinas para dar aulas apenas pelo prestígio social que a tarefa lhes confere, e mantêm seus escritórios ou consultórios privados em harmonia com a atividade docente.

Percebemos, assim, que as posições dominantes no interior do campo universitário brasileiro, em sua configuração atual, pertencem àqueles que dispõem de maior capital científico e, por via de consequência, que detêm maior prestígio acadêmico. Porém, é importante ressaltar que essa configuração do campo universitário no Brasil nem sempre foi assim. Como mencionamos anteriormente neste trabalho, antes da reforma universitária de 1968, no Brasil, a pesquisa era quase inexistente e ocupava um lugar secundário nas instituições universitárias. Após tal reforma, influenciada principalmente por modelos de universidades americanas, a pesquisa passou a se constituir um dos elementos indissociáveis do famoso “tripé” “ensino, pesquisa e extensão”, e se tornou a principal responsável pela aquisição e pela acumulação do capital científico.

O livro de Cunha (2007) sobre a universidade reformada, em seu último capítulo, apresenta algumas críticas à reforma universitária, a partir dos textos de Anísio Teixeira, um dos mais importantes intelectuais da educação brasileira na época. O autor destaca a mudança de paradigma proposta pela reforma, que rompe com a tradição da universidade como lugar do ensino para a universidade que também faz pesquisa. Assim, nas palavras de Cunha (2007, p. 280), “estaria havendo, nesse ensino superior, a passagem de uma cultura literária para uma cultura científica, resultante da introdução das ciências experimentais em nossas faculdades”.

Quando a reforma universitária foi aprovada, Anísio Teixeira, acreditava que, mesmo por força de lei, poderia transformar os professores subitamente em pesquisadores. Em sua análise, “a reestruturação com que está a sonhar o Brasil é uma reestruturação que transforme, por milagre, todos os professores em pesquisadores e todas as escolas em escolas de pesquisa. É algo de todo irrealizável” (CUNHA, 2007, p. 281). Decorridos mais de cinco décadas da

aprovação de tal reforma, percebemos que o campo universitário brasileiro privilegiou a contratação de professores, em sua grande maioria, com o perfil de pesquisadores, e contrariou aquilo que Anísio Teixeira professou. Ou seja, o campo universitário brasileiro transformou-se de tal maneira que sua configuração atual confere um valor infinitamente maior às atividades de pesquisa se comparadas às demais atividades que formam o “tripé” em que se sustentam as universidades no Brasil.

Assim, na configuração assumida pelo campo universitário brasileiro a partir da reforma de 1968, o professor que se dedica apenas às aulas na graduação acaba sendo desvalorizado pelos próprios pares, como demonstrou um dos relatos desta investigação.

Eu fiz o que me encantou, o que me despertou interesse e o que me motivou trabalhar esses anos todos. Profissionalmente, é um tiro no pé dentro da universidade, porque a sua avaliação, enquanto docente, ela fica muito aquém dos outros colegas que investem na pesquisa clínica e na publicação que é reconhecida, né, mas eu não me arrependo de ter feito a opção pela educação e pelo ensino não. [...] Não, não é reconhecido, entendeu? Então, na sua progressão... comparado com seus colegas do departamento... Você nunca vai ter uma produtividade ou desempenho de acordo com os critérios estabelecidos pelo departamento, então, tem que ter uma mudança nesses critérios (Trecho da entrevista do professor participante “E”, realizada em 18/08/2017).

O campo científico e a comunidade científica não são um todo indiferenciado e homogêneo. Segundo Bourdieu (1975)³⁵, citado por Garcia (1996, p. 68), há, no campo científico, um sistema de classificação vigente, nem sempre explícito, que

trata determinados domínios, objetos, métodos e teorias como “dignos” ou “indignos” de receber o interesse e os investimentos dos agentes do campo. E os pesquisadores participam sempre da importância e do valor simbólico que a representação dominante atribui aos seus objetos de trabalho e de pesquisa, aos seus problemas e métodos de investigação.

As aspirações científicas dos agentes no interior do campo científico são proporcionais ao capital de reconhecimento que cada um conseguiu acumular. Dessa forma, aqueles professores e pesquisadores mais bem situados no interior do campo intelectual tendem a desenvolver uma produção acadêmica mais abundante e “ambiciosa” quanto mais elevada for a sua posição nos degraus da hierarquia de legitimidade do campo (BOURDIEU, 2007).

³⁵ BOURDIEU, P. Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, n.1, p. 4-6, 1975.

A constituição do campo universitário argentino, conforme os estudos de Badano *et al.* (2014), foi marcada por cortes e rupturas sempre atrelados ao contexto social e político em que o país vivenciava.

O artigo de Badano *et al.* (2004) analisou onde e como se produz o conhecimento social no campo universitário argentino. Os autores apontam para duas perspectivas de análise: a primeira delas, inspirada em Bourdieu, tem como foco a construção de campos de produção do conhecimento com lógicas internas específicas, e indica, por um lado, as maiores margens de autonomia relacionadas a outras esferas sociais, nesse caso, as universidades europeias, que têm evidenciado uma relativa estabilidade. Por outro lado, essa perspectiva destaca ainda que as universidades argentinas, além da modalidade específica de cogestão universitária, também apresentam um aspecto central para compreender as dinâmicas de mudanças no seu campo: a vulnerabilidade institucional resultante da descontinuidade política e da influência do ambiente social e político.

A segunda perspectiva propõe colocar o Estado novamente no centro da análise e, para tal, sustenta que a constituição das Ciências Sociais se baseia em processos intimamente ligados ao desenvolvimento a partir das necessidades e das demandas do Estado que, no final do século XIX e no início do século XX, foram modernizadas e burocratizadas com grande velocidade, dedicadas, principalmente, à elaboração e à implementação de políticas públicas.

Para compreender o percurso que empreenderam grupos intelectuais, é conveniente observar a relação entre o campo político e o campo cultural, como também da figura específica que foram adquirindo os intelectuais.

Ao considerar a profissionalização da prática intelectual, Badano *et al.* (2014, p. 238, tradução nossa) destacam que a figura do intelectual científico promovida pelo positivismo competiria com o do escritor intelectual, “e dessa maneira a cultura estética avançaria suas reivindicações de hegemonia no campo intelectual. No entanto, a reação não demorou a chegar e o núcleo foi direcionado à cultura positivista, ou seja, à ciência”.

À medida que ocorreu o progresso no processo de modernização econômico e social em que a Argentina viveu, os sinais de diferenciação entre esfera política e esfera cultural se tornariam mais perceptíveis também para a consciência de seus atores. A fundação da *Facultad de Filosofía y Letras*, em 1896, na UBA, por exemplo, entrelaçará vários propósitos das elites dominantes, entre eles: instituir o estudo universitário de disciplinas humanísticas, de acordo com as regras do conhecimento disciplinado, para neutralizar, com uma faculdade dedicada à busca “abnegada” por conhecimento, a tendência “profissionalista” de uma

universidade orientada até então quase exclusivamente para a formação de médicos, advogados e engenheiros³⁶. Nas palavras dos autores:

Surge de este modo una nueva instancia de autoridad cultural, cuya base no radica en las fuentes de reputación intelectual que eran características de la elite ilustrada de la década de 1880 – la creación literaria, el ejercicio del periodismo o las demostraciones de elocuencia e ingenio en los debates cívicos o en los clubes de caballeros –, sino en el cultivo de un saber docto, definido académicamente y practicado según el modelo “desinteresado” de la investigación científica. En un medio intelectual que seguirá siendo, aún entrado el siglo XX, numéricamente reducido, comenzó a esbozarse así la diferenciación entre dos sujetos actores, la de los “escritores” y la de los “profesores” (BADANO et al., 2014, p. 240).

No entanto, o escopo dessa segmentação entre escritores e professores não deve ser exagerado, embora os sinais de diferenciação desses atores se tornassem cada vez mais sensíveis à medida que o século XX avançasse, o exercício exclusivo da docência universitária ou do trabalho científico permaneceria, mesmo no final do período, uma exceção. Por outro lado, o subconjunto formado por intelectuais acadêmicos não ignorou os títulos de nobreza literária, mas reivindicou outros títulos de eminência cultural, vinculados ao conhecimento da ciência e ao cultivo do professor erudito (BADANO et al., 2014).

Percebe-se que, no contexto argentino, os intelectuais ligados à ciência não nascem dentro das universidades, mas sim de uma elite intelectual com forte influência do campo cultural e político. Decorre, então, a diferenciação entre os sujeitos intelectuais, por exemplo, a separação entre os escritores e os professores. Somente no século XX são associados, aos professores, o papel de pesquisadores no campo universitário, e essa é, talvez, uma das hipóteses para que a atual configuração do campo universitário argentino não seja tão dominada pelos agentes que acumulam capital científico em relação ao que acontece na configuração atual do campo universitário brasileiro.

Diante desse quadro de comparação entre os campos universitários brasileiro e argentino, como conferir valor às atividades de ensino dentro das universidades no Brasil? Caso existisse uma pontuação para as atividades de ensino na progressão e na promoção da carreira, assim como são pontuadas as atividades ligadas à pesquisa, o campo universitário brasileiro valorizaria mais o que chamamos, nesta tese, de “capital pedagógico”? Seria um caminho se tratássemos o ensino de maneira semelhante a como são tratadas as publicações

³⁶ No Brasil, a criação das faculdades de Filosofia, na década de 1930, seguiu esse “discurso” de defesa da produção de um conhecimento “desinteressado” e “descompromissado”. Segundo Diniz-Pereira (2000), a introdução das faculdades de Filosofia no espaço universitário brasileiro trazia a ideia de ampliação da área de estudos, em nível superior, dos campos de cultura desinteressada e não propriamente profissional, ao substituir o improvisado esforço solitário do autodidatismo, bastante comum naquela época.

na área científica? Isso é possível? Nos questionamos, então, sobre quais elementos poderiam conferir valor ao “capital pedagógico”: o professor bem avaliado nas avaliações realizadas pelos alunos? O professor que é frequentemente homenageado durante as formaturas? O professor que assume a coordenação de um curso de graduação, que participa de comissões e de comitês de ensino? Seriam esses os caminhos para o acúmulo de “capital pedagógico” no interior do campo universitário brasileiro?

Nosso esforço, nesta investigação, foi analisar os dois campos universitários, no Brasil e na Argentina, e levantar uma provocação sobre a possibilidade da existência de um outro tipo de capital no campo universitário, mesmo conscientes de que não encontraremos respaldo na teoria bourdieusiana para isso. Entendemos que, apesar da forte influência do capital científico na universidade, não podemos negar a existência de outros conhecimentos e de outras *expertises* que podem gerar outros tipos de capital nesse campo, entre eles, aquilo que chamamos, nesta tese, de “capital pedagógico”. Discutir esse tipo de capital não é uma tarefa simples, pois não encontramos, na literatura especializada, uma definição para ele. Assim, mais do que definições, buscamos ampliar a discussão em torno desse novo tipo de capital que, apesar do seu menor valor dentro da configuração atual do campo universitário brasileiro, é um tipo de capital que necessita ser valorizado. Tal valorização visa alcançar um maior equilíbrio entre o valor atribuído às atividades de ensino e de pesquisa dentro das universidades, para que o investimento em atividades ligadas ao ensino e à docência universitária encontre um espaço mais profícuo, que possibilite um equilíbrio maior na carreira do professor, ao direcionar seu trabalho à área que tenha mais afinidade e não apenas ao que é exigido pelos agentes que dominam, atualmente, esse campo.

5.2 Ações formativas na UFMG e na UBA: análise comparada

Propomos, como objetivo principal desta pesquisa, analisar, de maneira comparada, as ações de desenvolvimento profissional docente realizadas em duas universidades públicas, a UFMG (Brasil) e a UBA (Argentina). Apresentamos assim, nesta última seção da tese, a análise comparada das experiências investigadas a partir de quatro eixos de análise: i) implantação das ações formativas: formatos, tempos e participação dos docentes; ii) temáticas das ações formativas: conteúdos e saberes docentes; iii) implicações das ações formativas: carreira e condições de trabalho; e iv) abrangência das ações formativas: preparação de futuros docentes universitários. Acreditamos que, com essa organização, será possível

assinalar as principais semelhanças e diferenças encontradas a partir da análise dos dados coletados e das experiências vivenciadas em cada uma das instituições.

i) Implantação das ações formativas: formatos, tempos e participação dos docentes

O primeiro aspecto a ser analisado quanto às ações de desenvolvimento profissional é o ponto de partida para a implantação dessas iniciativas em cada uma das instituições aqui estudadas.

No caso da UFMG, o programa PerCurso Docente, desenvolvido pelo GIZ, tem uma característica mais centralizada, que responde às condições estruturais da UFMG, ao concentrar as ações de formação docente na Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino vinculada à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). O GIZ nasce em um contexto de reestruturação e de expansão da universidade, em virtude de uma política educacional de incentivo à ampliação de vagas das instituições de ensino superior públicas, por meio do REUNI, em 2008.

As ações de desenvolvimento profissional na UBA seguem um modelo mais descentralizado de formação, desenvolvido por intermédio das diferentes assessorias pedagógicas que acontecem em cada uma de suas faculdades, e não existe, assim, um modelo único de formação gerenciado por um órgão central, como vemos na UFMG. O ponto de partida para a implantação das assessorias pedagógicas na UBA se deu com a ampliação do acesso à universidade, no início da década de 1980, período em que a Argentina retomava o regime democrático após um longo período de ditadura.

O PerCurso Docente do GIZ é uma ação de desenvolvimento profissional da UFMG que congrega múltiplas possibilidades de percursos oferecidos aos docentes, organizados em torno de um núcleo único. Apesar de proporcionar aos docentes uma flexibilidade na escolha dos percursos, a formação ofertada pelo GIZ tem um caráter mais centralizado na medida em que há um grupo que coordena, pensa, avalia e o acompanha institucionalmente. É, nesse sentido, que podemos considerá-lo um programa que tem uma característica mais centralizada na universidade.

Na UBA, encontramos um processo muito diferente, pois, em razão da autonomia das faculdades, cada uma delas tem trajetórias diferentes e apresenta uma natureza de organização institucional distinta, e não há um núcleo mais centralizado nessa universidade que pense e coordene os processos de desenvolvimento profissional de seus docentes. A administração

central não se envolve nesses processos, ela apenas sugere e garante algumas condições de trabalho às assessorias pedagógicas. Portanto, cada unidade acadêmica desenvolve seu curso de *Carrera Docente* com perspectivas formativas próprias.

Ao considerarmos as razões e os contextos que proporcionaram os movimentos de implantação e de oferta de ações formativas tanto na UFMG quanto na UBA, percebemos que, na Argentina, em razão do desafio da massificação, o avanço na formação foi necessário para dar respostas a um contexto meritocrático que servia à universidade. Nesse aspecto, a criação do Ciclo Básico Comum (CBC) e o acesso irrestrito dos estudantes secundaristas à universidade trouxeram novos desafios à gestão e aos professores, e surgiram, então, as assessorias pedagógicas e as ações de desenvolvimento profissional docente.

No Brasil, esse movimento foi diferente, pois não atuamos com a perspectiva do CBC e do acesso irrestrito, apesar do REUNI ter permitido a ampliação das vagas e do acesso ao ensino superior em nosso país. O desafio enfrentado após o REUNI foi lidar com um novo perfil de estudantes e com um corpo docente jovem que ingressou nas universidades federais brasileiras. Dessa maneira, a necessidade de repensar as práticas de ensinar e de aprender, de conhecer o público e os fatores de sucesso, levou ao questionamento de quais são os saberes próprios da docência necessários para atuação no ensino superior e quais as responsabilidades das instituições nesse processo.

Essas novas demandas para as universidades tiveram reflexos nas pesquisas sobre formação docente para a educação superior que, em um primeiro momento, eram focadas em investigar os saberes necessários à prática docente. Mais tarde, as investigações passaram a indicar a necessidade da criação de espaços formativos institucionais nas universidades.

Uma característica importante a se destacar é o formato e o tempo dedicados a cada uma das ações formativas aqui investigadas. Na UBA, os cursos de *Carrera Docente* têm suas estruturas curriculares definidas pela equipe gestora das assessorias pedagógicas e são organizados em um formato mais fechado, com duração de dois anos, com atividades realizadas na modalidade presencial e carga horária que varia de 264 horas na *Facultad de Farmácia y Bioquímica*, a 208 horas na *Facultad de Derecho* e a 250 horas na *Facultad de Odontología*.

Na UFMG, o formato adotado no PerCurso Docente tem um caráter flexível, na medida em que oferece múltiplas possibilidades de escolhas de trajetos formativos, e não existe uma base curricular única a ser cursada. A formação dura cerca de quatro meses e oferece, anualmente, 60 horas de atividades presenciais e à distância. Apesar de ser um curso

de curta duração, sua característica flexível permite que o professor faça quantos PerCursos desejar, ou seja, o modelo oferece ao professor a possibilidade de se inscrever, a cada ano, em um trajeto diferente de formação. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese da caracterização das ações formativas ofertadas na UFMG e na UBA.

Quadro 19 - Caracterização das ações formativas na UFMG e na UBA

Ações formativas	Instituição	Modalidade	Carga-horária	Duração
PerCurso Docente	UFMG - Brasil	Semi-presencial	60 horas	Quatro meses
<i>Carrera Docente</i>	<i>Facultad de Farmacia y Bioquímica</i> - UBA	Presencial	264 horas	Dois anos
<i>Carrera Docente</i>	<i>Facultad de Odontología</i> - UBA	Presencial	250 horas	Dois anos e meio
<i>Formación Docente</i>	<i>Facultad de Derecho</i> - UBA	Presencial	208 horas	Dois anos

Fonte: Elaborado pela autora

A participação dos docentes das instituições nos programas de desenvolvimento profissional é feita de maneira voluntária nos dois países analisados. O que diferencia as duas experiências é que a participação dos docentes na UBA nesses programas confere o título do *docente autorizado*, o que permite a pontuação em concursos para progressão na carreira. Na UFMG, participar do PerCurso não confere nenhuma pontuação ou valorização para progressão na carreira. O alcance da participação do número de professores nessas ações formativas ainda é tímido na instituição brasileira estudada. Ao longo dos quase 10 anos de existência do PerCurso Docente, apenas cerca de 15% dos professores participaram da formação. Na UBA, esses números não diferem muito, uma vez que a participação na categoria de professores é de 18,5% e, na categoria de docentes auxiliares, 10,5% concluíram a formação.

É possível afirmar que as instituições de ensino superior ainda têm um enorme desafio pela frente para mobilizar os seus professores quanto à necessidade e à importância de investirem em atividades ligadas ao seu desenvolvimento profissional docente. Porém, se, por um lado, entendemos que as instituições têm cumprido seu papel ao oferecer espaços de reflexão sobre a prática, por outro lado, a consolidação desses espaços passa pela valorização da docência e do lugar do ensino nas universidades, de modo a reconhecerem e a conferirem um valor maior ao acúmulo de um capital que não seja apenas o científico, mas também o que chamamos, nesta tese, de “capital pedagógico”.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção, no que se refere aos formatos adotados nas ações formativas das duas universidades aqui estudadas, é a condução e a mediação do

trabalho com os professores dessas instituições. Na UFMG, as oficinas do PerCurso são elaboradas por professores, mas o monitoramento das atividades é feito por alunos da graduação e da pós-graduação. Na UBA, a *Carrera Docente* é desenvolvida e acompanhada por professores e assessores pedagógicos da instituição, o que confere atuações diferentes a partir de quem os executa. Nessa questão sobre o acompanhamento das atividades de desenvolvimento profissional, nos chama atenção a disciplina de *Práctica Supervisada*, oferecida na *Carrera Docente* da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, da UBA, que é a observação das aulas dos docentes realizada por profissionais da área de Ciências da Educação. Esses professores formadores realizam uma análise da aula observada e apresentam apontamentos da prática desenvolvida pelos docentes. Esse trabalho de observação foi avaliado positivamente pelos participantes da formação, pois, longe de se sentirem “fiscalizados”, os professores participantes compreenderam esse momento como uma maneira de refletir e avaliar seu desempenho docente com a ajuda do olhar de um profissional da área educacional.

A análise comparada das duas ações formativas nos revela que os modelos adotados nessas duas experiências são influenciados pelos contextos de implantação de cada ação e do espaço que cada uma delas ocupa na instituição. Ferreira (2015, p. 6.521) entende o termo modelo de formação

como um conjunto de relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições/redes/sistemas de ensino com os sujeitos envolvidos no processo formativo (formadores e formandos), tendo como características implícitas objetivos particulares e maneiras de conduzir as práticas formativas. As ações são regidas por uma lógica particular de pensar, organizar e agir sobre a prática.

Nos capítulos anteriores, ao analisarmos as ações formativas a partir do referencial de análise e dos pressupostos estabelecidos por Cunha (2014), compreendemos que não é possível enquadrar o PerCurso Docente, da UFMG, e a *Carrera Docente*, da UBA, em um único modelo de formação. Na UFMG, observamos que, nas quatro dimensões avaliadas, algumas possuem características parcialmente descentralizadas de controle das ações, e outras apresentam o modelo descentralizado de acompanhamento das ações. Na UBA, o modelo de centralização e controle das ações foi o que predominou nas dimensões analisadas. Embora esse modelo tenha se mantido dominante, aspectos ligados à dimensão da compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente se aproximaram do modelo parcial de centralização e controle das ações.

Apesar de diferenças no que se refere à estruturação das duas experiências analisadas, ao considerarmos os paradigmas de formação estabelecidos por Eraut (1987)³⁷, citado por Ferreira (2015), as ações da UFMG e da UBA se aproximam do “paradigma do crescimento”, que está relacionado à busca pelo desenvolvimento profissional. Os professores, no decorrer de sua experiência profissional, reconhecem suas necessidades e suas deficiências, e são eles mesmos os responsáveis por gerir sua formação. De acordo com esse paradigma, o conhecimento não reside apenas nos especialistas (formadores), mas, sobretudo, na experiência profissional dos professores e na reflexão que eles fazem dela, embora essa experiência, isoladamente, não seja suficiente como estímulo para o crescimento desejado, para o qual é necessária, para além dessa experiência, uma formação adequada. Na UFMG, por não existir uma política clara de formação docente na instituição, a responsabilidade por conduzir a formação é feita pelos próprios docentes, que buscam, por meio das iniciativas do GIZ, aprimorar suas práticas. O papel da instituição, nesse caso, é garantir a oferta de espaços de incentivo à qualificação docente. Na UBA, há uma política de formação docente na instituição, que se dá na medida em que se valoriza a participação dos professores nas ações formativas, ao conferir um título e pontos para concursos e progressão na carreira.

Ainda sobre os modelos de formação, Ferry (1990) distingue três deles: o modelo centrado nas aquisições; o modelo centrado no processo; e o modelo centrado na análise. O primeiro modelo dispõe que a formação tem a função de desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos e técnicas e, com isso, aumentar o nível de competência profissional dos professores. Nesse modelo, a teoria predomina sobre a prática, os conteúdos são determinados por quem é o responsável pela formação, e o professor fica afastado dessa definição. O modelo centrado no processo considera importante toda a experiência vivida pelo professor ao longo da sua formação. Nesse modelo, o docente é o responsável pela sua formação, e tem autonomia para gerir seu processo de aprendizagem e desenvolver sua identidade profissional. O formador, nesse modelo, executa o papel de motivador e tutor do processo. O modelo centrado na situação ou na análise considera que a formação deve proporcionar a reflexão e a análise da prática. Nesse modelo, o professor, ao analisar e refletir sobre os problemas vivenciados, cria e desenvolve possibilidades de mudança na sua prática, e procura torná-la mais significativa. A formação, nessa perspectiva, busca que o professor seja um investigador de sua própria prática.

³⁷ ERAUT, M. Inservice teacher education. In: DUNKIN, M. J. (Ed.). **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford: Pergamon Press, 1987, p. 730-743.

As pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2011, p. 264) corroboram a proposta de formação em uma perspectiva mais ativa de formação, que supera a racionalidade técnica:

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, [o professor] impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Ao considerarmos esses três modelos de Ferry (1990), entendemos que as ações formativas da UFMG e da UBA analisadas nesta tese transitam entre o modelo centrado no processo e o modelo de análise. Assim, afirmamos, mais uma vez, que a organização de programas de desenvolvimento profissional passa por diferentes concepções que permitem criar diferentes rotas de formação. Porém, uma questão comum seria: como levar os professores a refletirem sobre suas práticas de modo a contribuir para seu desenvolvimento profissional?

ii) Temáticas das ações formativas: conteúdos e saberes docentes

No que se refere aos conteúdos trabalhados nas ações de desenvolvimento profissional analisadas nesta tese, identificamos que o modelo descentralizado de formação da UBA permite a inclusão de culturas acadêmicas próprias, com forte apelo à característica profissional do lugar em que atuam. Essa característica foi destaque nas falas dos gestores entrevistados. As experiências formativas das três faculdades analisadas, de *Odontología*, de *Derecho* e de *Farmacia y Bioquímica*, apresentam um curso com interfaces entre os saberes pedagógicos gerais e os saberes pedagógicos do conteúdo, e este último é o diferencial em relação à experiência brasileira que, por ser um programa mais centralizado, não permite trabalhar as especificidades de cada área do conhecimento. Sobre o saber pedagógico do conteúdo, as ações formativas da UBA, pela sua descentralização e atuação pontual em cada faculdade, conseguem garantir que esse saber profissional seja trabalhado ao longo do curso *Carrera Docente*. A *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, por exemplo, oferece a disciplina *Didáctica y Epistemología de las Ciencias de la Salud*, que procura o diálogo entre a didática e a área específica de formação dos professores.

Em seus estudos, Shulman (1986; 1987) categorizou algumas bases do conhecimento que auxiliam na compreensão sobre o que o professor precisa saber para promover aprendizagens dos alunos, e classificou-as, entre outras, em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, e conhecimento pedagógico do conteúdo. O saber do conteúdo específico se refere ao conhecimento da matéria que o professor leciona; o saber pedagógico geral é o conhecimento que supera uma área específica e inclui o conhecimento de teorias e de princípios relacionados a processos de ensinar e aprender. Misukami (2004, p. 39), a partir dos estudos de Shulman (1986), define o conhecimento pedagógico geral como:

o conhecimento dos alunos (características dos alunos, processo cognitivos e desenvolvimento de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de integração com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, ainda segundo Shulman (1986), refere-se às formas de representar e formular os conteúdos, de maneira a torná-los compreensíveis aos alunos, por meio de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. A partir da relação entre o saber disciplinar e o pedagógico geral, esse saber permite compreender como problemas e temas se organizam e se expõem na ação pedagógica. É o conhecimento do qual o professor lança mão para tornar o conhecimento do conteúdo compreensível ao aluno.

Assim, entendemos que a experiência da UBA avança um pouco mais na possibilidade de abordar o conhecimento pedagógico sobre o conteúdo, em comparação à experiência da UFMG, que dá uma ênfase maior ao conhecimento pedagógico geral.

Além desses conhecimentos e saberes, um conteúdo que se apresentou presente nas duas ações formativas relaciona-se ao conhecimento sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino. Acreditamos que essa ênfase se deu pelo fato de ser uma temática que ganha espaço na área educacional no cenário mundial, na tentativa de viabilizar aulas mais interativas e atrativas aos alunos. As tecnologias exigem uma importante redefinição das práticas e dos modos de se fazer as coisas em sala e, portanto, dos processos de formação docente.

iii) Implicações das ações formativas: carreira e condições de trabalho

As condições de trabalho e de carreira docente, no Brasil e na Argentina, são muito diferentes. Na UBA, a maior parte dos docentes atua na instituição por meio de “dedicação simples”, ou seja, trabalham, em média, 10 horas por semana na instituição, e acumulam a atividade docente, na universidade, com a mesma atividade, em outras instituições de ensino superior e/ou com a profissão liberal. Também é baixo o percentual de docentes com dedicação exclusiva à instituição ou que trabalhem nela em tempo integral, durante 40 horas semanais. Além disso, há ainda, na UBA, os professores *ad honorem*, que atuam na docência sem receber qualquer remuneração. Essa condição atinge cerca de 23% dos docentes da UBA. O elevado número de professores *ad honorem* justifica-se pelo prestígio social que é conferido ao professor universitário na Argentina, o que leva profissionais de diversas áreas de formação a atuarem como voluntários na UBA, pois, o fato de serem professores nessa universidade agrega um *status* no exercício da sua profissão liberal.

No Brasil, esse quadro é bem distinto, pois a maior parte dos professores da UFMG (hoje, aproximadamente, 90%) trabalha em tempo integral (ou seja, durante 40 horas por semana), ou em dedicação exclusiva, e são professores concursados e com estabilidade no emprego – após serem aprovados no estágio probatório.

Na Argentina, para o professor progredir na carreira, é necessário prestar um concurso a cada sete anos, e não há estabilidade até a aposentadoria, como ainda existe no Brasil. Essa condição de trabalho ocasiona exigências também distintas para a atuação dos professores quanto ao ensino e à pesquisa, bem como em relação ao investimento em sua formação.

Na UBA, o curso de *Carrera Docente* tem um sentido maior na progressão dos professores e na possibilidade de eles alcançarem a estabilidade. Essa condição fortalece a perspectiva de um curso mais extenso (cerca de dois anos) e exigente em termos de atividades propostas aos professores participantes. Consideramos isso uma diferença importante ao compararmos com a experiência brasileira, que oferece o PerCurso Docente anualmente, com duração de apenas quatro meses. No Brasil, o ingresso na carreira, por meio da aprovação em um concurso público, de antemão, garante uma posição estável e reconhecida, e não há exigência ou incentivo para que o professor invista em atividades voltadas para sua formação docente, uma vez que, na atual configuração do campo universitário brasileiro, as tarefas ligadas à pesquisa são mais valorizadas para a progressão na carreira.

Assim, entendemos que as condições de trabalho e as políticas de progressão na carreira determinarão as exigências e o investimento que cada professor dará ao seu

desenvolvimento profissional. Cumpre ressaltar, conforme ressalta Bazzo (2008, p. 10), a necessidade de buscar um equilíbrio entre a demanda pela atualização na área específica e a demanda pelo desenvolvimento na dimensão didático-pedagógica da docência, “já que uma ênfase maior à busca de competência na área específica de cada campo do conhecimento e/ou profissão pode fazer com que a docência fique em segundo plano em investimento profissional”.

Os diferentes contextos de formação apresentam demandas diferentes, o que é refletido no investimento na carreira que cada professor fará ao longo da docência universitária. No Brasil, identificamos um número de professores com nível de titulação de doutorado e pós-doutorado superior em relação ao número de professores com esse mesmo nível de titulação na Argentina, o que demonstra uma exigência maior no que se refere ao investimento na carreira acadêmica e de pesquisador. Como mencionado anteriormente, a lógica atual do campo universitário brasileiro é muito focada na pesquisa, o que faz com que os docentes invistam mais nessa atividade. Na Argentina, a atual configuração do campo universitário valoriza outros tipos de capital que não apenas o científico e o investimento em atividades ligadas ao ensino e à experiência profissional faz com que as escolhas para formação sejam também distintas.

Reforçamos, no entanto, a necessidade de um equilíbrio maior entre os incentivos dados à dedicação às diferentes atividades-fim – ensino, pesquisa e extensão – no campo universitário. Defendemos uma política institucional que valorize o ensino e a pesquisa de maneira mais equitativa, por entendermos que o capital científico e o “capital pedagógico” podem e devem ser igualmente valorizados dentro desse campo.

iv) Abrangência das ações formativas: preparação de futuros docentes universitários

Vale ressaltar que os dois programas de desenvolvimento profissional docente estudados nesta tese, na UFMG e na UBA, se dedicam também à formação de futuros docentes universitários. No caso do PerCurso Docente, do GIZ, oportunidades são oferecidas para estudantes da pós-graduação e, na UBA, essas oportunidades são estendidas até mesmo aos alunos da graduação, por meio das *Escuelas de Ayudantes*, experiência citada pelos professores participantes da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Essa perspectiva lança um olhar para o futuro e contribui para a consolidação de uma cultura formativa.

A possibilidade de investir na formação de futuros professores universitários é uma iniciativa importante e necessária para a consolidação de políticas institucionais de formação para docentes universitários, antes mesmo de ingressarem na carreira. Esses espaços de “formação inicial” oferecem a oportunidade de problematizar a relação dos saberes específicos de um campo profissional e os saberes próprios da docência. O contato com esses saberes poderá minimizar as angústias e as inseguranças dos professores iniciantes, que chegarão à universidade com a possibilidade de compreender que a profissão docente tem saberes próprios, e de superar a ideia que basta dominar o conteúdo para se tornar professor.

Assim, como dizem Pimenta e Anastasiou (2011, p. 265), “uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la como possibilidade de construção e desenvolvimento da identidade de professores nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior”.

No conjunto, a análise comparada apresentada nesta pesquisa nos revela campos universitários com acentuadas distinções no que se refere ao valor dado aos capitais envolvidos em cada campo, e essas diferenças têm relação direta com o lugar que as ações de desenvolvimento profissional ocuparão na universidade. Demonstramos, por meio desse estudo, a necessidade de valorização de um outro tipo de capital, que não apenas o científico, que deve permear o campo universitário, o que chamamos, neste trabalho, de “capital pedagógico”.

As ações de desenvolvimento profissional docente analisadas nos permitiram compreender que não há um modelo único e “ideal” de formação. Os contextos sociais, culturais e políticos têm forte influência sobre as características de cada iniciativa. Essas ações possuem configurações distintas nos formatos, tempos e currículos, mas com objetivos formativos comuns, que dão ênfase a uma formação que proporcione ao professor refletir sobre sua prática de modo a desenvolvê-la ao longo da sua carreira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressar em um doutorado latino-americano e ter, como proposta de investigação, um estudo comparado, em que um dos campos de análise era tão distante da minha realidade, foi um dos maiores desafios deste percurso formativo, mas também proporcionou uma das mais importantes experiências acadêmicas, pessoal e profissional da minha trajetória³⁸.

Dialogar sobre a docência universitária vem sendo um dos principais prazeres desde que iniciei minha atuação como técnica em Assuntos Educacionais (pedagoga/assessora pedagógica) no Núcleo de Apoio Pedagógico de uma universidade pública no Brasil. Foi pelo desejo de conhecer melhor esse campo e pela demanda do próprio trabalho que enveredei pelos caminhos da Pedagogia Universitária na tentativa de conhecer, de maneira aprofundada, esse campo que era, até então, desconhecido. Compreender esse campo me permitiu ter uma visão mais ampliada sobre os desafios da docência universitária e sobre o papel que as ações formativas cumprem para o desenvolvimento profissional docente, em especial ao considerar que a formação pedagógica é ainda um dos grandes desafios da docência universitária. Assim, concluir esta tese é uma realização pessoal e profissional.

Ao longo dos quatro anos do doutorado, foi possível ampliar minha visão sobre a educação na América Latina, bem como a respeito do seu contexto político e social. Isso me permitiu ter um olhar mais decolonizado do nosso país e dos nossos irmãos latino-americanos. É nesse cenário que amadurecemos a proposta de investigação desta tese, que buscou responder a seguinte questão: quais as ações formativas desenvolvidas por duas instituições públicas no Brasil e na Argentina para a promoção do desenvolvimento profissional docente? A partir dessa questão, o objetivo geral foi analisar e comparar as ações de desenvolvimento profissional docente de duas instituições de ensino superior, o GIZ, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e as *Carreras Docentes*, da *Universidad de Buenos Aires*. Especificamente, tivemos, como objetivo, caracterizar as ações formativas de desenvolvimento profissional docente no Brasil e na Argentina; além de identificar e analisar as concepções de formação que orientaram essas ações na UFMG e na UBA. Por fim, identificamos e analisamos as percepções dos participantes envolvidos (os coordenadores dos programas, os professores formadores e os professores participantes) em relação às ações de formação docente.

³⁸ Ao romper com a formalidade da academia, me dei a liberdade de escrever esses primeiros parágrafos na primeira pessoa, pois isso permitiu que me aproximasse da tese como sua verdadeira autora e não apenas como “a pesquisadora”.

Para responder a essa questão inicial, nos apoiamos em um referencial teórico que nos ajudou a compreender conceitualmente o termo “desenvolvimento profissional docente”, por entendermos que ele amplia a concepção fragmentada de formação inicial e formação continuada. Assim, autores como Imbernón (2011), Day (2001), Diniz-Pereira (2010; 2019) e Veiga (2012) nos auxiliaram no entendimento desse termo, o que permitiu conceituá-lo como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou a revisão de concepções e práticas pedagógicas. Além desse termo, buscamos sustentação teórica em autores como Cunha (2006; 2009; 2012; 2016), Isaia (2006a; 2012), Pimenta e Anastasiou (2011), Zabalza (2004) e Lucarelli (2015), entre outros, que discutem a docência e a Pedagogia Universitária. Cabe destacar, nestas considerações finais, que o conceito de campo, de Bourdieu (1983), surgiu como categoria de análise após a coleta de dados e a compreensão da natureza de dois campos tão distintos, e por acreditarmos que discutir os capitais que constituem esse campo poderia ampliar as discussões sobre as ações formativas ao revelar e conferir valor a um outro tipo de capital que não o científico, que também faz parte do campo universitário, que aqui chamamos de “capital pedagógico”.

Para responder as questões iniciais e alcançar os objetivos pretendidos, utilizamos, como estratégia metodológica, a abordagem da pesquisa comparada, mesmo com a compreensão dos limites de uma pesquisa na perspectiva da educação comparada que, por muitos anos, foi criticada por algumas áreas do conhecimento, por considerá-la sem definição de um objeto e um método próprio. Nos preocupamos em ter o cuidado de não “cairmos na tentação” de fazer análises simplistas ou de tentar copiar modelos que funcionam em outros contextos. Assim, tivemos a atenção e a responsabilidade de nos atentar às complexidades da comparação educacional e da transferência de modelos. Os estudos comparados possibilitam trazer para o debate da formação do docente universitário brasileiro outras ideias e outros horizontes que possam aprofundar a reflexão em torno dos nossos próprios desafios. Para o uso da metodologia comparada, nos apoiamos nos estudos de Nóvoa (1995) e de Araújo *et al.* (2008).

Nosso objeto de pesquisa concentrou-se nas ações de desenvolvimento profissional no Brasil e na Argentina. Especificamente, debruçamos nosso olhar para o PerCurso Docente, ação formativa desenvolvida pela Diretoria de Inovação e Metodologias no Ensino Superior, mais conhecido como GIZ, da UFMG, e para a ação de desenvolvimento profissional chamada *Carrera Docente*, desenvolvida pelas assessorias pedagógicas de três faculdades da UBA: *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, *Facultad de Odontología* e *Facultad de Derecho*.

Coletamos um rico material empírico por meio da análise de documentos, entrevistas, observações e da aplicação de questionários. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise temática, proposta por Minayo (2010).

Os dados coletados nos permitiram realizar uma descrição densa dos dois campos da pesquisa, e permitiram também que caracterizássemos cada um desses campos universitários, a constituição da carreira dos professores e como se deu a implantação de cada uma das ações de desenvolvimento profissional docente. Foi a partir da análise da história de cada uma das universidades aqui pesquisadas que identificamos a configuração de campos bem distintos que nos levaram a discuti-lo à luz do conceito de campo, de Bourdieu (1983), entendendo que os agentes de cada campo conferiam um valor diferente a distintos tipos de capital. Foi assim que trouxemos, para a discussão, a proposta de um novo tipo de capital, que chamamos, nesta tese, de “capital pedagógico”. Identificamos, por meio deste estudo, que esse novo tipo de capital tem pouco ou nenhum valor na atual configuração do campo universitário brasileiro, em que o capital científico é, praticamente, o único valorizado e que seu acúmulo confere prestígio e poder para os agentes dentro do campo. Nesse cenário, os professores da UFMG acabam por investir pouco nas atividades ligadas ao ensino na universidade, pois são as atividades de pesquisa que garantirão pontos para progressão e promoção na carreira.

Por outro lado, a atual configuração do campo universitário argentino valoriza outros tipos de capital que não apenas o científico. Os professores são valorizados muito menos por títulos e por produção científica e muito mais pela sua experiência docente e profissional. Entendemos, assim, que o “capital pedagógico” tem mais valor dentro do campo universitário argentino quando o comparamos ao campo universitário brasileiro. Nesse cenário, as ações formativas da UBA, diferentes das ações formativas da UFMG, conferem o título de *docente autorizado* aos que a realizam, além de ser possível reverter sua participação na *Carrera Docente* em pontuação em concursos para professores.

Além da caracterização dos dois campos de pesquisa, nossa análise concentrou-se em compreender as concepções de formação que orientaram as ações de desenvolvimento profissional analisadas. Para isso, utilizamos, como variáveis teóricas, os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014). Analisamos, assim, as ações formativas e tomamos, como referência, os três modelos de formação desenvolvidos por essa autora, que os organizou em ordem decrescente de centralização: A – modelo de centralização e controle das ações; B – modelo parcial de descentralização e controle das ações; e C – modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos

foram analisados a partir de quatro dimensões: 1) pressupostos e características das ações; 2) compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente; 3) formatos usuais das estratégias de formação; e 4) formatos de acompanhamento e avaliação. Ressaltamos, porém, que não tivemos a pretensão de realizar um enquadramento definido em um dos modelos de formação, mas essa categorização nos auxiliou no exercício de análise das prioridades e dos pressupostos que sustentam o desenvolvimento profissional docente e as estratégias de assessoramento pedagógico nas universidades investigadas.

Após a discussão de cada uma das dimensões analisadas, consideramos que não é possível enquadrar o PerCurso Docente em um único modelo de formação. Nas quatro dimensões avaliadas, observamos que elas perpassam, pelo menos, dois dos três modelos propostos por Cunha (2014): umas com características parcialmente descentralizadas de controle das ações, e outras apresentam o modelo descentralizado de acompanhamento das ações. Uma característica marcante que identificamos no PerCurso Docente é seu caráter flexível, que permite que o professor escolha seu próprio percurso de formação. Compreendemos, assim, que as ações de formação e de desenvolvimento profissional ofertadas pelo GIZ concebem a docência como uma ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e às condições objetivas de produção em que vivem.

Para identificar as impressões dos sujeitos envolvidos na ação de desenvolvimento profissional no PerCurso Docente, criamos quatro categorias para compreender os sentidos e os contextos de formação a partir dos olhares dos formadores e dos professores participantes: i) atuação e motivações; ii) papel do GIZ e a rede de práticas de formação; iii) efeitos do PerCurso Docente; e iv) desenvolvimento profissional docente. A partir da análise dessas categorias, nossa intenção foi analisar se as atividades desenvolvidas se configuram, de fato, como uma formação em rede e qual o alcance dessas intervenções nas práticas dos professores.

De maneira geral, identificamos que as motivações para participar do PerCurso Docente são diversas. Por um lado, temos aqueles que procuram a formação na expectativa de um “treinamento” para ter acesso a estratégias didáticas e apenas procuraram o GIZ por orientação de suas chefias; por outro lado, encontramos professores que buscam a formação pelo desejo de entender melhor o processo de ensino-aprendizagem de modo a compreender os desafios vivenciados em sala de aula. Nessa trama de motivações, os professores formadores/conteudistas aparecem como aqueles que desejam compartilhar suas experiências

e seus conhecimentos com os pares, e o tutor atua como o mediador e o motivador nessa formação.

Um aspecto que nos chamou atenção em relação ao PerCurso Docente é a ideia da rede de formação que esteve presente nas falas tanto dos professores formadores/conteudistas quanto dos tutores, pois estes veem o GIZ como uma comunidade de prática, na qual as atividades desenvolvidas têm a possibilidade de formar uma rede de professores interessados em discutir a profissão e seu cotidiano docente. Além desse princípio da rede de formação, observamos que o GIZ se configura como um espaço de formação permanente, ou seja, as atividades ofertadas ao longo do ano, para além do PerCurso Docente, incentivam a procura dos professores a qualquer momento de sua carreira, não se restringem apenas aos professores ingressantes, e se aproximam de um “lugar de formação” – termo utilizado por Cunha (2010) quando um espaço de formação passa a ter um significado e ser reconhecido por sua legitimidade nas ações, expectativas, esperanças e possibilidades.

Quanto aos efeitos do PerCurso Docente, algumas expressões como “técnicas”, “ferramentas de ensino” e “instrumentos” foram recorrentes nas falas dos professores participantes. Essa visão “tecnicista” e aplicacionista aparece como uma demanda dos professores, ou seja, a ideia dos cursos de formação como aqueles que devem “ensinar receitas” para serem aplicadas em sala de aula é um discurso ainda em evidência, o que é um desafio importante a ser superado nesses espaços de formação. Acreditamos que, por meio de uma mudança da cultura na universidade, na qual a formação e o “capital pedagógico” possam ocupar um lugar de prestígio, seja possível levar o professor a compreender essas ações como algo que supera a visão aplicacionista dentro da perspectiva da racionalidade técnica do ensino, e buscar, de fato, refletir sobre suas práticas a partir das experiências vividas.

Assim, é possível concluir que o GIZ vem se tornando um espaço de referência para a formação dos docentes da UFMG, ao oferecer diversas ações que visam à renovação e à inovação das práticas docentes. No entanto, embora o PerCurso Docente assuma esse caráter inovador de formação, percebemos que a participação dos docentes em atividades ligadas ao ensino e à aquisição de um capital e um *habitus* pedagógico não é valorizada para a sua carreira e seu desenvolvimento profissional, uma vez que os critérios para progressão não consideram o envolvimento em ações mais ligadas ao ensino e ao desempenho didático.

Assim como foi feito com o PerCurso Docente do GIZ, no Brasil, esta investigação se debruçou a caracterizar as ações de desenvolvimento profissional desenvolvidas na UBA.

Como mencionado nesta tese, optamos por analisar as ações formativas de três faculdades, *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, *Facultad de Odontología* e *Facultad de Derecho*. Os achados desta investigação acadêmica sobre a *Carrera Docente* foram muito interessantes em relação à estrutura desses espaços formativos, que demonstram características bem distintas quando comparados à ação de desenvolvimento profissional desenvolvida no Brasil.

A *Carrera Docente* ofertada pela *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, da UBA, é constituída por uma estrutura curricular que privilegia aspectos teóricos e práticos, bem como conta com uma equipe de professores formadores experientes e que tem, como um dos objetos de investigação, a docência na área da Saúde, o que enriquece as discussões e possibilita uma aproximação maior com os docentes participantes. Um aspecto de destaque foram as práticas supervisionadas. A estratégia didática da *Carrera Docente*, na *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, privilegia a experiência docente e promove espaços no currículo para que os professores recebam um *feedback* sobre seu desempenho em sala de aula. O uso da tecnologia foi um aspecto destacado nas falas em razão do ambiente virtual de aprendizagem existente dentro da faculdade. Outro ponto a se destacar é a existência da *Escuela de Ayudantes* promovida pelas cátedras da faculdade, e que é a primeira iniciativa de formação ofertada aos docentes auxiliares.

A *Carrera Docente* oferecida pela *Facultad de Odontología*, conduzida por uma equipe interdisciplinar de professores formadores, adota um modelo que busca a integração das áreas do conhecimento pedagógico e científico. O enfoque didático está muito presente ao longo do curso. Destaca-se, ainda, um currículo que se preocupa em discutir aspectos da pesquisa, por meio da disciplina *Metodología de la Investigación*, e da extensão, por meio de disciplinas *Taller de Reflexión sobre Articulación Docente Asistencia*, que abordam questões da assistência odontológica da faculdade para a comunidade.

A *Facultad de Derecho* foi a unidade acadêmica da UBA que apresentou uma ação formativa organizada de maneira diferente das duas outras experiências analisadas. Nessa faculdade, a formação é estruturada em quatro módulos formativos que funcionam de maneira independente entre eles, ou seja, não há uma sequência a ser seguida. Outro aspecto que difere das outras experiências é o fato do curso de formação não permitir a articulação com os cursos em docência universitária em nível de especialização ou de mestrado.

Utilizamos os mesmos descritores propostos por Cunha (2014) para analisar a *Carrera Docente* dessas faculdades. A análise das três experiências de formação docente da UBA nos mostrou que o modelo de centralização e controle das ações foi o que predominou

em três das quatro dimensões analisadas. Embora esse modelo tenha se mantido dominante, aspectos ligados à dimensão da compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente se aproximaram do modelo parcial de centralização e controle das ações, na medida em que as ações decorrem de trajetórias formativas que buscam valorizar a reflexão da prática a partir do vivido, articulado com a teoria. A valorização do campo disciplinar atrelado aos saberes pedagógicos são fatores que apareceram como um diferencial na formação desenvolvida na UBA, uma vez que a organização da *Carrera Docente* por unidade acadêmica e áreas do conhecimento possibilitou uma atuação mais próxima aos docentes, de maneira a valorizar as várias dimensões das práticas, das vivências e dos saberes docentes da universidade.

Na última parte deste trabalho, ao buscar responder à questão central desta tese, desenvolvemos a complexa tarefa de realizar a análise comparada dos dois campos investigados. Ressaltamos que não foi uma tarefa fácil. Nosso esforço foi tentar organizá-la de modo a demonstrar que as ações formativas estão inseridas em dois campos universitários muito distintos e que isso tem relação direta com o valor que os professores dão às ações ofertadas. Para análise comparada das ações formativas desenvolvidas na UFMG e na UBA, organizamos, mais uma vez, o estudo a partir de quatro eixos que sintetizam os principais elementos que encontramos ao verificar cada uma das ações, são eles: i) implantação das ações formativas: formatos, tempos e participação dos docentes; ii) temáticas das ações formativas: conteúdos e saberes docentes; iii) implicações das ações formativas: carreira e condições de trabalho; e iv) abrangência das ações formativas: preparação de futuros docentes universitários.

Cada um desses eixos nos permitiu identificar as semelhanças e as diferenças apresentadas em cada uma das ações. A implantação de cada uma das experiências formativas ocorreu em tempos históricos distintos e respondeu a exigências diferentes, o que acarretou ações formativas com características distintas. Na UFMG, vimos um curso mais centralizado, desenvolvido e pensado por um núcleo único na instituição, ofertado anualmente, com duração de quatro meses. Na UBA, por outro lado, pela própria configuração institucional por faculdades, cada unidade acadêmica tem autonomia para desenvolver suas ações de acordo com a característica do lugar de formação, ao adotar um modelo mais descentralizado. Isso proporcionou a organização de ações de desenvolvimento profissional distintas, que não estão concentradas em um único local, como acontece na UFMG. As formações na UBA são mais extensas, com duração média de dois anos.

No que se refere aos conteúdos, identificamos que o modelo descentralizado de formação da UBA permite a inclusão de culturas acadêmicas próprias, com forte apelo à característica profissional do lugar em que atuam. As experiências formativas das três faculdades analisadas, *Odontología*, *Derecho* e *Farmacia y Bioquímica*, apresentam um curso com interfaces entre os saberes pedagógicos gerais e os saberes pedagógicos do conteúdo, e este último é o diferencial em relação à experiência brasileira que, por ser um programa mais centralizado, não permite trabalhar as especificidades de cada área do conhecimento.

Vimos também, por meio deste estudo, que as diferenças em relação às condições de trabalho docente nos dois países são bem acentuadas. Na Argentina, a maioria dos professores trabalha em dedicação simples, ou seja, apenas por 10 horas de trabalho semanal, enquanto, no Brasil, a maior parte dos docentes atua em dedicação exclusiva ou com dedicação de 40 horas semanais. Na Argentina, para o professor progredir na carreira, é necessário prestar um concurso a cada sete anos, e não há estabilidade até a aposentadoria, como ainda existe no Brasil. Essa condição de trabalho ocasiona exigências também distintas para atuação dos professores quanto ao ensino e à pesquisa, bem como em relação ao investimento em sua formação. Assim, compreendemos que as condições de trabalho influenciarão o grau de investimento que cada professor fará ao longo da sua carreira acadêmica.

O último eixo analisado nos mostra que ambas instituições têm iniciativas que se preocupam também com a formação de futuros docentes universitários por meio da oferta de atividades voltadas para os alunos da graduação e da pós-graduação. Entendemos, assim, que essa perspectiva lança um olhar para o futuro e contribui para a consolidação de uma cultura formativa nessas instituições.

À guisa de conclusão, considerando que nosso objetivo principal foi realizar uma análise comparada das ações de desenvolvimento profissional docente desenvolvidas no GIZ da UFMG e nas assessorias pedagógicas da UBA, um primeiro aspecto a se considerar é que não existe um único caminho formativo a percorrer, e que os trajetos são múltiplos e têm relação direta com os contextos dos campos em que cada ação está inserida, bem como a cultura, as condições de trabalho, os contextos políticos e as bases teóricas. Todos esses elementos oferecem recursos necessários para análise de cada experiência.

Nessa perspectiva, os achados desta investigação acadêmica respondem a nossa hipótese inicial, que compreendia que o desenvolvimento profissional docente no Brasil e na Argentina seria influenciado por características distintas, uma vez que a composição da carreira sofre influências da cultura acadêmica e do processo de constituição da autonomia

das universidades, reveladas pelas relações de poder ali estabelecidas. Vimos, claramente, que as relações de poder estabelecidas nos dois campos universitários são movidas pelos agentes desses campos, que conferem valores distintos a diferentes tipos de capital.

Ainda conforme nossa hipótese, acreditávamos que as ações formativas ofertadas pelas instituições nos dois países revelariam concepções de formação semelhantes, mas com valorizações singulares para a constituição da carreira docente e de seu desenvolvimento profissional. Esse aspecto também foi confirmado em nossa pesquisa. Vimos que, apesar das ações de desenvolvimento profissional pesquisadas (*PerCurso Docente* e *Carrera Docente*) trazerem formatos e tempos diferenciados, a concepção de formação das duas experiências formativas é centrada em uma formação que busca articular a teoria e a prática docente, pautada na reflexão sobre a prática, ao valorizar a experiência dos professores. No entanto, o valor que é conferido à participação dos professores nas ações formativas tem papéis diferenciados dentro de cada instituição. No Brasil, a atual configuração do campo universitário valoriza mais o capital científico e, por via de consequência, as atividades de ensino ocupam um lugar secundário na carreira do professor. As atividades de formação oferecidas pelo GIZ, por exemplo, não são contabilizadas na pontuação para progressão e promoção do professor, e isso faz com que os professores da UFMG não invistam tanto em atividades de formação, pois são as atividades ligadas à pesquisa que conferem um maior valor para a construção da sua carreira e de seu desenvolvimento profissional.

A Argentina, por possuir um campo universitário que sofre menor influência do “mercado da pesquisa”, acaba valorizando outros capitais que não apenas o científico. Vimos, por meio deste estudo, que a experiência docente e profissional é muito valorizada dentro desse campo em detrimento dos títulos acadêmicos. As condições de trabalho também demarcam uma grande diferença na atual configuração do campo universitário argentino. A presença de professores em dedicação simples (10 horas de trabalho semanal) e de professores *ad honorem* tem influência nesse campo, que confere um valor relativamente menor às atividades de pesquisa. Além disso, a participação na *Carrera Docente* garante ao professor pontuação nos concursos internos da instituição e lhe confere o título de *docente autorizado*. Essa característica dá abertura para que o “capital pedagógico” ocupe um espaço de valor nesse campo, no qual a formação docente e as atividades de ensino ocupam um lugar de maior prestígio para a constituição da sua carreira e de seu desenvolvimento profissional.

Assim, esta pesquisa nos mostra que não há um modelo único e “ideal” de formação. Os contextos sociais, culturais e políticos e a configuração de cada campo universitário

influenciam as características de cada iniciativa. Vimos que as ações de desenvolvimento profissional investigadas no Brasil e na Argentina são ações consolidadas que se configuram como uma política de formação em cada uma das instituições, e também como um lugar legitimado de formação.

Acreditamos que a grande contribuição que esta investigação acadêmica traz para o campo da Pedagogia e da docência universitária concentra-se em nosso esforço de discutir as ações de desenvolvimento profissional em uma perspectiva mais ampliada, ao fazer a análise dessas ações a partir de um olhar do campo universitário em que cada uma dessas ações está inserida. Defendemos a existência de um outro capital dentro desse campo, que não apenas o capital científico, amplamente discutido por Bourdieu. Acreditamos que o “capital pedagógico” pode vir a ocupar também um lugar de prestígio dentro do campo universitário. No entanto, temos consciência de que essa não é uma tarefa fácil.

Mais do que afirmações e respostas, queremos deixar registrado, nesta tese, a necessidade de um equilíbrio maior entre os diferentes capitais dentro do campo universitário. Lançamos, assim, algumas perguntas, já sinalizadas anteriormente neste trabalho, que podem ser melhor investigadas em estudos futuros para a compreensão e a discussão sobre o que chamamos de “capital pedagógico”: quais seriam os seus valores, suas tradições dentro do campo universitário? O “capital pedagógico” poderia agregar algum valor na carreira do professor dentro desse campo? Ao considerarmos que é o campo que designa, a cada agente, as suas estratégias, quais seriam as estratégias para conferir valor ao chamado “capital pedagógico”? Ao investir na formação pedagógica, os professores acumulariam “capital pedagógico”? Qual o lucro conferido a esse tipo de capital nesse campo?

Iniciamos, por meio do desenvolvimento desta pesquisa, uma reflexão, ainda que preliminar, sobre algumas dessas perguntas. Se considerarmos a atual configuração do campo universitário argentino, podemos inferir que ele é um campo que tem abertura para a discussão sobre a existência do “capital pedagógico”, por não valorizar apenas o capital científico. Por outro lado, nosso desafio está em introduzir essa discussão dentro da atual configuração do campo universitário brasileiro, que é um campo extremamente fechado e que sofre fortes influências dos órgãos de fomento, que têm como “moeda”, a produção científica e que conferem à atividade de pesquisa o único lugar que garante a aquisição de poder e de prestígio ao docente. Assim, acreditamos que o desafio para o campo da Pedagogia Univesitária, no Brasil, é introduzir essa discussão sobre o “capital pedagógico” dentro da universidade, ao refletir sobre o lugar do ensino na configuração atual desse campo.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.
- ARAÚJO, E.; BITTENCOUR, J.; CRISTOFOLI, M. S.; MATHIAS, F. S. Pesquisas educacionais de países latino-americanos: desafios na aplicação dos estudos comparados. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, PROGRAMAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, NÚCLEO EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO, ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDÉU. 3.*, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 10 a 12 de julho de 2008.
- ARDOINO, J. Approche multiréférentielle. **Les avatars de l'éducation: problématiques et notions em devenir**. Paris: PUF, 2000, p. 254-260.
- ARGENTINA. **Ley n. 24.521**. Ley de Educacion Superior. Buenos Aires, 20 de julio de 1995.
- BADANO, M. R.; BASSO, R.; BENEDETTI, M. G.; ANGELINO, A.; SERRA, M. F.; VERBAUWEDE, V.; RÍOS, J. Campo científico: sujetos, saberes y prácticas en la universidad de los '90 Cultura, academia, política... y la producción de conocimiento social. **Ciencia, Docencia y Tecnologia**, Universidade Nacional de Entre Rios, v. 4, n. 4, p. 231-245, 2014.
- BAZZO, V. L. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 31.*, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: n.d., 2008. (GT 11 – Política da Educação Superior)
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In: MASETTO, M. (Org.). Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 57-68.
- BRASIL, **Lei nº. 9.394**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Decreto nº. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Apoio e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional/ PL nº. 8.035/2010. Organização de Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- BRASIL; INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior no Brasil**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL; INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior no Brasil**. Brasília: MEC, 2017.

- BOLFER, M. M. M. O. **Reflexões sobre prática docente:** estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. *In:* ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983, p. 156-183.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Edições Sociedade Unipessoal, 2003, p. 119-126.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 86p.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectivas, 2007. 361p.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008. 560p.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus.** Tradução de Ione Ribeiro Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2017. 310p.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.
- CARBONI, R. Formación docente del profesor universitario kinesiólogo en la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en la Universidad Nacional de San Martín, sede Rosario. *In:* JORNADAS DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA. JORNADAS PEDAGÓGICAS: Enseñar y aprender en la Universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas. 2., 2007, San Martín. **Actas...** San Martín: Universidad Nacional de General San Martín, 2007.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa,** v. 118, p. 41-64, 2003.
- COELHO, M. L. **O processo de constituição da docência universitária:** o Reuni na UFMG. 2012. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- COELHO, M. L. O Programa Reuni na UFMG: contexto, adesão, implantação, criação do GIZ e suas ações formativas. **Revista Docência do Ensino Superior,** Belo Horizonte, v. 4, p. 3-46, out. 2014.
- CONCEIÇÃO, J. S. **A docência no Ensino Superior e a expansão universitária:** tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante. 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

CORRÊA, G. T. **Formação pedagógica no ensino superior: um olhar sobre os mestrados e os doutorados acadêmicos em Saúde Coletiva**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. 300p.

CUNHA, M. I. Professor da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C (Ed.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária Glossário**. v. 2. Brasília-DF: INEP/MEC, 2006, p. 349-406.

CUNHA, M. I. A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 349-376.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores. *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016, p. 63-78.

CUNHA, M. I. (Org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. 350p.

CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. 339p.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. 352p.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, n.p. CDROM

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dail.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORNTUNATO, I. (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. 1. ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, v. 1, p. 65-74.

DURÃES, E. A. **Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. 2009. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ESCORSIN, A. P. **Formação continuada do professor universitário: políticas e práticas**. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

FAGUNDES, M. C. V.; OLIVEIRA, M. F.; NICOLODI, S. C. F.; DEBALDI, B. S.; GRAZIOLA JR., P. Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior no Paraná. *In: CUNHA, M. I. (Org.) Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 125-152.

FARANDA, C.; FINKELSTEIN, C. Hacia la construcción del rol del asesor pedagógico en la universidad. *In: LUCARELLI, E. (org.) El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2000, p. 133-154.

FERENC, A. V. F. **Como o professor aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, J. S. Um olhar sobre os modelos e práticas de formação continuada de professores. *In: FARIAS, M. I. S. et al. (Orgs.) Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015, p. 6.518-6.529. (Coleção Práticas Educativas).

FERRY, G. **El trayeto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la practica**. 1. ed. Tradução de Rose Eisenberg Wieder e Maria Del Pilar Jimenez Silva. Ciudad de Mexico: Editorial Paidós Mexicana. 1990.

FLORES, M. J. B. P. **Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina**. 2014. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GARCIA, M. M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico de Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 1998. 480p.

GAZOLLA, A. L. Panorama da Educação Superior na América Latina e Caribe: a importância da expansão quantitativa e qualitativa da pesquisa e da pós-graduação. *In: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. 2008, Cartagena de Indias. **Anais...** Cartagena de Indias: UNESCO/IESALC, out. 2008.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998. 107p.

HEVIA, I. A. El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. *In*: LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2000, p. 83-108.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128p.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006a, p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5)

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da educação superior. *In*: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Qualidade da educação Superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. v. 5. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012, p. 167-188.

ISAIA, S. M. A. Docência superior. *In*: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária Glossário**. v. 2. Brasília-DF: INEP/MEC, 2006b, p. 374.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina. *In*: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. (Orgs.). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez Editora/PUC-SP, 2003, p. 113-135.

LAMARRA, N. F. **La educación superior argentina en debate**. Situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: IESALC-EUDEBA, 2003. 233p.

LÉLIS, I. **A polissemia do magistério**: entre mitos e histórias. 1996. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. S. REUNI e expansão universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016.

LUCARELLI, E. Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan./jun. 2006.

LUCARELLI, E. Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 99-113, jul./set. 2015.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Profissionalidade docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, n.p. CDROM

- LUZ, S. P. **Formação continuada para docentes da educação superior: um estudo de caso.** 2007. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- MAESTROMEY, M. La periodicidade y la estabilidad del docente universitario argentino. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL.* 4., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- MAIA, F. L. **Formação continuada e prática pedagógica de professores universitários: continuidades e rupturas.** 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999. 272p.
- MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MATOS, D. A. S. **A percepção dos alunos do comportamento comunicativo do professor de Ciências.** 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407p.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.
- MONTE, S. M. **Docência superior e desenvolvimento profissional: interface com narrativas autobiográficas de médicos-professores.** 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.
- MOROSINI, M. C. Campo científico. *In: MOROSINI, M. C. (Ed.). Enciclopédia da Pedagogia Universitária Glossário.* v. 2. Brasília-DF: INEP/MEC, 2006, p. 393.
- MOURA, R. S. Breve estudo de uma perspectiva de educação medieval. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 20, n. 30, p. 141-159, dez. 2013.
- NOVELLI, A. **O PROFOR/UFSC como território de formação docente.** 2012. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. Tradução de Ana Isabel Madeira. **Revista Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n. 2-3, p. 9-61, 1995. Mimeografado.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In: FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores.* Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

ORTIZ, R. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. 169p.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PEIXOTO, M. C. L. UFMG: projeto intelectual e político de universidade. *In*: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. da G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011. 279p.

RAMOS, E. M. O. **Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana: teares, linhas e tessituras**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SANTOS, F. K. S. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. 2011. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Havard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, M. S. **Alice vai à universidade! Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade**. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

SILVA, C. F. **“Ações formativas” desenvolvidas em universidades federais mineiras: estratégias de aprendizagem e (re)elaboração dos saberes docentes?** 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SILVA, L. S.; RODRIGUES, F. C. A.; MOURA, M. C. A influência do pragmatismo norte-americano de John Dewey na escola de tempo integral no Brasil. **IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 2, n. 3, p. 147-163, 2015.

SOARES, R. S.; RIBEIRO, M. L.; MASSENA, E. P. Desenvolvimento profissional docente em cursos de Medicina: estratégias institucionais de duas universidades públicas na Bahia. *In*: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 91-124.

SOUTO, M. **Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente**. 1. ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016. 253p.

STUBRIN, A. El gobierno de Alfonsín y la Reforma Universitaria. **Nuevos Papeles**. Buenos Aires. 2018, n.p. (*Opinión*.)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008. 325p.

TEMP, H. **Formação continuada no ensino superior**: um estudo com professores que atuam em cursos de Educação Física. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

TORRES, A. R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores de educação superior**. 2014. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TORIBIO, D. E. **La evaluación de la estructura académica**. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 1999. 74p. (Serie Estudios).

UBA. **Ley nº. 23.068, decreto nº. 154**. Estatuto universitario año 1966. Buenos Aires, 13 de diciembre de 1983.

UBA. **Resolución Consejo Superior nº. 1.596**. Aproba la reglamentación de la Carrera Docente de la Facultad de Odontología. Buenos Aires, 1991.

UBA. **Resolución Consejo Superior nº. 2.684**. Reglamento de concursos para proveer cargos auxiliares docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Buenos Aires, 1999.

UBA. **Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Derecho nº. 5.110**. Reglamenta el Programa Universidad y Discapacidad. Buenos Aires, 2004.

UBA. **Resolución Consejo Superior nº. 3.481**. Aproba la estructura de cargos y el programa de formación y actualización docente continua del régimen de la carrera docente de la Facultad de Derecho. Buenos Aires, 2007.

UBA. **Resolución Consejo Superior nº. 618**. Modifica la Carrera Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Buenos Aires, 2010.

UBA. **Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Derecho nº. 1.241**. Aproba el proyecto de acompañamiento pedagógico a cátedras. Buenos Aires, 2011.

UFMG. **REUNI**: proposta da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2007. 85p. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/reuni/wp-content/uploads/2007/11/reuni-proposta-da-ufmg.pdf>>. (Acesso em 13 set. 2017.)

VAILLANT, D. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. *In*: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. (Orgs.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009, p. 29-38.

VASCONCELLOS, V. A. S. **Pedagogia Universitária: o Programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários.** 2011. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate.** Araraguara, SP: Junqueira&Marin, 2012. 208p.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na Educação Superior. *In: SIMPÓSIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 6., 2005, Brasília. Anais...* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

VOLPATO, G. A formação dos professores universitários na Argentina: o papel das assessorias pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 149-170, jul./set. 2015.

WANSCHERBAUM, C. La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). **Ciencia, Docencia y Tecnología**, v. XXV, n. 48, p. 75-112, mayo 2014.

WOLFFENBÜTTEL, P. P. **Percorso de vida e (trans)formação do professor-ensinante: um outro olhar para a Pedagogia Universitária.** 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro das entrevistas no Brasil

Apêndice B: Roteiro das entrevistas na Argentina

Apêndice C: Modelo do questionário on-line aplicado no Brasil

Apêndice D: Modelo do questionário aplicado na *Facultad de Odontología*, na Argentina

Apêndice E: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Apêndice A: Roteiro das entrevistas no Brasil

Roteiro de entrevista para professores participantes das ações

- 1 Você se graduou em qual curso, em qual instituição? Licenciatura ou bacharelado?
- 2 Você possui mestrado e doutorado? Em quais áreas?
- 3 Há quanto tempo você atua como professor universitário? Já atuou em outros níveis de ensino?
- 4 De quais cursos/atividades de formação para a docência universitária você já participou?
- 5 Por que você decidiu participar dessas atividades? (Foi por desejo pessoal ou era algo obrigatório?)
- 6 Me conte um pouco sobre como foi sua experiência nessas ações de formação?
- 7 De quais atividades você participou?
- 8 Você encontrou alguma dificuldade para o desenvolvimento das atividades propostas? Quais?
- 9 Na sua opinião, a participação nessas ações contribuiu para a sua formação docente e o seu desenvolvimento profissional?
- 10 Houve alguma mudança em sua prática docente após a participação nessas ações formativas?

Roteiro de entrevista para coordenadores/gestores das ações formativas

- 1 Quando iniciou as atividades desenvolvidas pelo GIZ? (Data, a partir de qual demanda?)
- 2 Por que a escolha desse nome, GIZ?
- 3 Quais são as ações do GIZ?
- 4 Como essas ações são estruturadas? (Concepções, objetivos.)
- 5 Como são definidos os temas a serem abordados nas ações?
- 6 Qual o público atendido pelas ações?
- 7 Quantos docentes já foram atendidos pelas ações do GIZ?
- 8 Na sua opinião, as ações do programa têm alcançado os objetivos propostos?
- 9 Você considera que as ações do GIZ têm influência na prática pedagógica dos docentes participantes? Em que medida?
- 10 Qual a sua concepção de desenvolvimento profissional docente para o professor universitário?
- 11 Para você, qual a importância desse espaço para a formação de professores?
- 12 Para você, qual a importância da institucionalização dessas ações na UFMG?
- 13 Quais são as perspectivas para a diretoria e as ações do GIZ? (Prática de longo prazo, permanente, momentâneo?)

Roteiro de entrevista para professores formadores/tutores

- 1** Você se graduou em qual curso, em qual instituição? Licenciatura ou bacharelado?
 - 2** Você possui mestrado e doutorado? Em quais áreas?
 - 3** Há quanto tempo você atua como professor formador?
 - 4** Quais são as ações do GIZ em que você atua?
 - 5** Como essas ações são estruturadas? (Concepções, objetivos.)
 - 6** Como são definidos os temas a serem abordados nas ações?
 - 7** Qual o público atendido pelas ações?
 - 8** Como você avalia o envolvimento dos docentes nas atividades propostas?
 - 9** Há alguma queixa dos docentes participantes ao longo das atividades? Quais?
 - 10** Na sua opinião, as ações do programa têm alcançado os objetivos propostos?
 - 11** Você considera que as ações do GIZ têm influência na prática pedagógica dos docentes participantes?
-

Apêndice B: Roteiro das entrevistas na Argentina

Guía de entrevista para los asesores pedagogicos

- 1 *¿Cuál es su área de formación?*
 - 2 *¿A cuánto tiempo trabaja como asesor pedagógico?*
 - 3 *¿Usted trabaja sólo como asesor pedagógico o actúa en otras actividades profesionales?*
 - 4 *Me hable un poco como es el trabajo de un asesor pedagógico en esa facultad.*
 - 5 *¿Cómo se estructuran las actividades de las asesorías, sus concepciones, sus objetivos?*
 - 6 *¿Cuál es el público atendido por la asesoría?*
 - 7 *¿La participación en las actividades promovidas por la asesoría es voluntaria o obligatoria?*
 - 8 *¿Cómo se definen los temas a ser abordados en las actividades de formación?*
 - 9 *¿Quién actúa como formador de las actividades desarrolladas?*
 - 10 *En su opinión, el trabajo de la asesoría ha alcanzado los objetivos propuestos?*
 - 11 *¿Cómo ves la formación del profesor universitario actualmente?*
 - 12 *¿Considera usted que las actividades de la asesoría influyen en la práctica pedagógica de los docentes participantes? ¿En qué medida?*
-

Guía de entrevista para los profesores formadores

- 1 *¿Hace cuánto tiempo existe el centro para desarrollo docente en esa facultad?*
 - 2 *¿El equipo de esse centro está compuesto por cuántas personas?*
 - 3 *¿Cuál es su área de formación?*
 - 4 *¿Hace cuánto tiempo trabaja aquí en el centro de desarrollo docente?*
 - 5 *¿Además de actuar en las actividades del centro de desarrollo docente, cuáles son sus otras actividades profesionales?*
 - 6 *¿Cómo se estructuran las actividades de este centro, sus concepciones, sus objetivos?*
 - 7 *¿Cuáles son las acciones del centro de desarrollo docente en que actúa?*
 - 8 *¿Cuál es el público atendido por este centro?*
 - 9 *¿Cómo se definen los temas a ser abordados en las actividades de formación?*
 - 10 *Cómo se organizan los talleres?*
 - 11 *¿Cómo evalúa la participación de los docentes en las actividades propuestas?*
 - 12 *En su opinión, ¿el trabajo de este centro de desarrollo docente ha alcanzado los objetivos propuestos?*
 - 13 *¿Cómo ves la formación del profesor universitario actualmente?*
 - 14 *¿Considera usted que las actividades de el centro de desarrollo docente influyen en la*
-

práctica pedagógica de los docentes participantes? ¿En qué medida?

Guía de entrevista a profesores participantes

- 1** *¿Usted se graduó en cuál carrera, en cuál institución?*
 - 2** *¿Usted tiene maestría o doctorado? ¿En qué áreas?*
 - 3** *¿Cuánto hace que usted actúa como profesor universitario? ¿Ya actuó en otros niveles de enseñanza?*
 - 4** *¿Cuáles cursos o actividades de formación a la docencia universitaria ya participó?*
 - 5** *¿Por qué decidió participar de esas actividades? (Fue por deseo personal o era algo obligatorio.)*
 - 6** *¿Cuénteme cómo fue su experiencia en la carrera docente de la Facultad ... ?*
 - 7** *¿Cuáles actividades (módulos) participó?*
 - 8** *¿Encontró alguna dificultad para el desarrollo de las actividades propuestas? ¿Cuáles?*
 - 9** *¿Hubo algún cambio en su práctica docente después de la participación en esas acciones formativas?*
 - 10** *¿En su opinión, la participación en esas acciones, ¿contribuyeron a su formación docente y su desarrollo profesional?*
-

Apêndice C: Modelo do questionário *on-line* aplicado via plataforma do Gmail no Brasil

Texto enviado no e-mail:

Prezado(a) professor(a)

Sou doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pelo Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira. Desenvolvo uma pesquisa intitulada *Estudo comparado de ações de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior no Brasil e na Argentina*.

O objetivo principal da pesquisa é analisar e comparar as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de ensino superior no Brasil e na Argentina.

Gostaria de convidá-lo, como ex-percursista do PerCurso Docente, do GIZ/UFMG, a responder um breve questionário sobre sua formação acadêmica, sua experiência profissional, além de suas impressões sobre a ação formativa do GIZ.

O preenchimento do questionário dura cerca de 15 minutos.

CLIQUE AQUI PARA ACESSAR O FORMULÁRIO.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade ficará assegurada. Assim, a sua participação é confidencial, pois apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Vale, ainda, ressaltar que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa. Seguem nossos contatos:

Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-graduação em Educação: Campus Pampulha – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Contato: +55 (31)3409-5309 – (31)3409-5310

E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br

Professor orientador da pesquisa: Júlio Emílio Diniz Pereira (juliodiniz@fae.ufmg.br)

Pesquisadora doutoranda: Juliana Santos da Conceição (julianasantosc@yahoo.com.br)

Comitê de Ética da UFMG: Av. Antonio Carlos, 6627 – Campus Pampulha – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2.005 – CEP 3409-4592 / email: coep@prpq.ufmg.br

Atenciosamente,

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES (aplicado na versão *on-line*)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao preencher e enviar esse formulário concordo e estou ciente em participar da pesquisa.

CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional):

Contato eletrônico/Em-ail (opcional):

Sexo: F M

Idade:

- Menos de 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- Entre 41 e 45 anos
- Entre 46 e 50 anos
- Mais de 50 anos

Em qual país você nasceu?

Unidade acadêmica:

- Escola de Arquitetura
- Escola de Belas Artes
- Escola de Ciências da Informação
- Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
- Escola de Enfermagem
- Escola de Engenharia
- Escola de Música
- Escola de Veterinária
- Faculdade de Ciências Econômicas
- Faculdade de Direito
- Faculdade de Educação
- Faculdade de Farmácia
- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
- Faculdade de Letras
- Faculdade de Medicina
- Faculdade de Odontologia
- Instituto de Ciências Agrárias
- Instituto de Ciências Biológicas
- Instituto de Ciências Exatas
- Instituto de Geociência

Departamento a qual pertence (escrever por extenso):

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Em qual curso você se graduou: _____ Ano de conclusão: _____
 Instituição: _____ País: _____

Possui mestrado:

() SIM Ano de conclusão: _____ Área: _____ Instituição: _____ País: _____
 () NÃO
 () Em curso Área: _____ Instituição: _____ País: _____

Possui doutorado:

() SIM Ano de conclusão: _____ Área: _____ Instituição: _____ País: _____
 () NÃO
 () Em curso Área: _____ Instituição: _____ País: _____

Possui pós-doutorado:

() SIM Ano de conclusão do último pós-doutorado: _____ Área: _____ Instituição: _____
 País: _____
 () NÃO
 () Em curso Área: _____ Instituição: _____ País: _____

Outros: _____

Em sua última titulação, você contou com algum apoio da instituição na qual você trabalha?

() Não
 () Sim: () Bolsa
 () Licença com remuneração
 () Licença sem remuneração
 () Outro

Você frequentou algum curso específico para professor?

() Não
 () Sim, Licenciatura
 () Sim, Magistério
 () Sim, outro. Especificar: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Há quanto tempo você trabalha como professor na Educação Superior?

Quanto ao tempo de trabalho na Educação Superior, especifique:

Em instituição privada: _____ ano(s) _____ meses
 Em instituição pública: _____ ano(s) _____ meses

Antes de ser docente do ensino superior, você já havia trabalhado como professor em outro nível de ensino?

() Sim. Qual? _____ Durante quanto tempo: _____

Não

Além de professor universitário, você exerce outra atividade profissional?

Sim. Qual(ais)? _____

Não

Há quanto tempo você é professor na UFMG? _____ ano(s) _____ meses

Atualmente, você trabalha como professor em outras instituições?

Não

Sim Pública

Privada

Qual a sua situação funcional na UFMG:

Efetivo

Contrato temporário

Outro _____

Como você ingressou na UFMG?

Concurso público

Processo seletivo

Convite

Outro _____

Qual o seu regime de dedicação profissional atual?

Dedicação exclusiva

40 horas sem dedicação exclusiva

Simples (20 horas)

Qual a sua situação atual na carreira docente?

Titular

Associado 1

Associado 2

Associado 3

Associado 4

Adjunto 1 ou A

Adjunto 2 ou B

Adjunto 3 ou C

Adjunto 4

Assistente 1

Assistente 2

Assistente 3

Assistente 4

Auxiliar de ensino 1

Auxiliar de ensino 2

Auxiliar de ensino 3

Auxiliar de ensino 4

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO GIZ/UFMG DA DIRETORIA DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO

De quais atividades você já participou ou participa no GIZ?

- Participação como cursista do PerCurso Docente
- Ofertou oficinas no PerCurso Docente
- Participou de Assessorias Pedagógicas individuais ou na unidade
- Participou do Congresso de Inovação e Metodologias do Ensino Superior
- Publicação na *Revista Docência Universitária*
- Revisor da *Revista Docência Universitária*
- Outros Especificar: _____

Em qual(ais) ano(s) você participou do PerCurso Docente:

Você chegou a concluir o PerCurso Docente:

- SIM
- NÃO Por quê? _____

Por que você decidiu participar do PerCurso Docente?

O que você tem a dizer sobre a sua experiência no PerCurso Docente e o seu desenvolvimento profissional?

O que você tem a dizer sobre a sua experiência no PerCurso Docente e a sua prática pedagógica como professor na universidade?

Disponibilidade para entrevista:

- Sim Contato de e-mail:
- Não

Apêndice D: Modelo do questionário (on-line) aplicado via plataforma do Gmail na Faculdade de Odontologia, na Argentina

Investigación de Doctorado: Estudio comparativo de acciones de desarrollo profesional de profesores de enseñanza superior en Brasil y Argentina.

El objetivo principal de la investigación es analizar y comparar las acciones formativas de desarrollo profesional realizadas en universidades públicas de enseñanza superior en Brasil y Argentina.

Me gustaría invitarle, como participante de la Carrera Docente de la Facultad de Odontología a responder un breve cuestionario sobre su formación académica, su experiencia profesional, además de sus impresiones sobre la acción formativa de la Carrera Docente.

Es necesario aclarar que el uso del material recogido será destinado exclusivamente para la realización de esta investigación y que su identidad quedará asegurada. Esto implica que su participación es confidencial, dado que sólo los investigadores responsables tendrán acceso a su identidad. En el caso de que existan publicaciones o presentaciones relacionadas con la investigación, no se revelará ninguna información que permita su identificación.

Es importante resaltar que estamos disponibles para cualquier aclaración en el curso de la investigación. Seguimos nuestros contactos:

Director de tesis: Júlio Emilio Diniz Pereira - E-mail: juliodiniz@fae.ufmg.br

Tesista: Juliana Santos da Conceição - E-mail: julianasantosc@yahoo.com.br

IDENTIFICACIÓN

NOMBRE (opcional) _____

E-mail (opcional) _____

Sexo: () FEMENINO () MASCULINO

Cátedra:

- () Anatomía
- () Anatomía Patológica
- () Biofísica y Bioestadística
- () Bioquímica General y Bucal
- () Cirugía I
- () Cirugía II
- () Cirugía III
- () Clínica I de Operatoria
- () Clínica I de Prótesis

- Clínica II de Operatoria y Prótesis*
- Diagnóstico por imágenes*
- Endodoncia*
- Farmacología*
- Fisiología*
- Histología y Embriología*
- Materiales Dentales*
- Microbiología*
- Odontología Integral Adultos*
- Odontología Integral Niños*
- Odontología Preventiva y Comunitaria*
- Ortodoncia*
- Cátedra de Medicina Interna*
- Clínica Estomatológica*
- Periodoncia*
- Técnica de Operatoria Dental*
- Técnica de Prótesis*
- Unidad Académica Odontología Legal*

Edad:

- Menos de 25 años*
- Entre 26 y 30 años*
- Entre 31 y 35 años*
- Entre 36 y 40 años*
- Entre 41 y 45 años*
- Entre 46 y 50 años*
- Más de 50 años*

¿En qué país nació? _____

FORMACIÓN ACADÉMICA

¿En qué carrera se graduó? _____ *En qué institución y país:* _____ *Año de finalización*

Información sobre la maestría

Tiene una maestría: *Si* *No* *En curso*

En qué institución y país: _____

Año de finalización _____

Área de investigación _____

Información sobre doctorado

Tiene un doctorado: () Si () No () En curso

En qué institución y país: _____

Año de finalización _____

Área de investigación _____

Información sobre postdoctorado

Tiene un postdoctorado: () Si () No () En curso

En qué institución y país: _____

Año de finalización _____

Área de investigación _____

En su última titulación, usted contó con algún apoyo de la institución en la que usted trabaja?

- () No
- () Sí: beca
- () Sí: licencia con remuneración
- () Sí: licencia sin remuneración
- () Otro

¿Has seguido algún curso específico para ser profesor?

- () Sí: profesorado
- () No
- () Sí: otro

Si ha respondido a OTRO en la pregunta anterior, especifique el curso: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

¿Antes de convertirse en profesor universitario, ya ha ejercido otra actividad profesional en su área de formación?

- () Sí () No

¿Cuánto tiempo hace que trabaja como profesor en el nivel superior? _____

En cuanto al tiempo de trabajo en la Educación Superior, especifique:

En una institución privada (especifique años y meses, por ejemplo, 2 años y 8 meses):

En una institución pública (especifique años y meses, por ejemplo, 2 años y 8 meses):

Antes de ser docente de la enseñanza de nivel superior, ¿ya había usted trabajado como profesor en otro nivel de enseñanza?

Sí No

Si ha respondido SI en la pregunta anterior, especifique en qué nivel y durante cuánto tiempo: _____

Además de profesor universitario, actualmente ejerce otra actividad profesional?

Sí No

Si ha respondido SI en la pregunta anterior, especifique qué actividades. _____

¿Hace cuanto tiempo que es usted profesor en la Facultad de Odontología? _____

¿Actualmente usted trabaja como profesor en otras instituciones?

Sí No

¿Cual es su cargo en la facultad?

- Regular
- Interino
- Contratado
- Otro

¿A través de qué modalidad ingresó en la Facultad de Odontología?

- Por concurso público
- Por proceso de selección
- Por invitación
- Otro

¿Cuál es su dedicación en la Facultad de Odontología?

- Exclusiva
- Semi-exclusiva
- Parcial/simple

¿Cuál es su situación actual?

- Profesor Titular*
- Profesor Asociado*
- Profesor Adjunto*
- Jefe de trabajos prácticos*
- Ayudante de primera*
- Ayudante de segunda*

PARTICIPACIÓN EN LA CARRERA DOCENTE

¿Cuándo usted realizó la Carrera Docente? _____

¿Por qué decidió participar en la Carrera Docente? _____

¿Cuál es su opinión acerca de su experiencia en la Carrera Docente y su desarrollo profesional?

¿Cuál es su opinión acerca de su experiencia en la Carrera Docente y su práctica pedagógica como profesor en la universidad?

¿Tiene usted disponibilidad para participar en una entrevista de manera de profundizar la información?

Sí No

Si tiene interés y disponibilidad para conceder una entrevista para la investigación, indique su e-mail:

Apêndice E: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A aluna do doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Juliana Santos da Conceição, e o Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira, professor da UFMG, têm o prazer de convidá-lo(a) a participar da pesquisa *Estudo comparado de ações de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior no Brasil e na Argentina*³⁹.

O objetivo principal da pesquisa é analisar e comparar as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de ensino superior no Brasil e na Argentina.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão, principalmente de relatos sobre sua participação nas ações formativas ofertadas por sua instituição. O local e o horário da entrevista serão combinados com você, com respeito à sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Estima-se que a pesquisa possa contribuir para o campo da Pedagogia Universitária de modo que os achados da investigação possam subsidiar a construção de políticas educacionais para a formação de professores do ensino superior.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, no entanto, a entrevista pode gerar um eventual desconforto ou constrangimento, uma vez que serão abordados temas pessoais sobre seu percurso formativo e profissional. A fim de minimizar tal situação, você só responderá quando se sentir seguro(a) e confortável.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Assim, a sua participação é confidencial, pois apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Vale ainda ressaltar que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa. Fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG. Informamos que sua participação é voluntária, que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem nenhum tipo de constrangimento. Caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo, sem quaisquer penalidades.

Caso os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que você lesse e assinasse a declaração abaixo:

Eu _____, RG _____, declaro que li as informações contidas neste documento, e que fui informado(a), pela pesquisadora Juliana Santos da Conceição, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento. Declaro, ainda, ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Local e data:

Assinatura do entrevistado:

Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-graduação em Educação: Campus Pampulha – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil – Contato: +55 (31)3409-5309 – (31)3409-5310 – E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br

Professor orientador da pesquisa: Júlio Emílio Diniz Pereira (juliodiniz@fae.ufmg.br)

Pesquisadora doutoranda: Juliana Santos da Conceição (julianasantosc@yahoo.com.br)

Comitê de Ética da UFMG: Av. Antonio Carlos, 6627 – Campus Pampulha – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2.005 – CEP 3409-4592 – E-mail: coep@prpq.ufmg.br

³⁹ O título que consta no TCLE é o que foi encaminhado com o projeto para o COEP/UFMG, mas, ao longo da investigação, sentimos necessidade de alterá-lo. O TCLE traduzido foi utilizado na UBA.