



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5472>

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR: ELEMENTOS REFLEXOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA¹

State of knowledge about faculty training for higher education: elements viewed
through the lens of university pedagogy

Estado del conocimiento sobre la formación docente para la educación superior:
elementos reflejados desde la perspectiva de la pedagogía universitaria

Clarisse Silva Caetano²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0533-0282>

E-mail: clarisse.caetano@ufv.br

Jairo Antônio Paixão³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1413-9081>

E-mail: jairopaixao@ufv.br

Resumo: A formação de professores para o magistério superior, como normatiza a LDB 9.394/96, se efetiva nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, nos programas de pós-graduação, a ênfase volta-se para a pesquisa. Esse fenômeno suscita preocupações, haja vista tratar-se de um espaço de formação nas instituições de ensino superior no país. O presente estudo teve como objetivo analisar aspectos relativos à formação de professores para atuar no magistério superior na perspectiva da pedagogia universitária. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, por meio da qual buscou-se conhecer o estado do conhecimento sobre a referida temática, por meio do levantamento da produção científica de autores que têm se dedicado ao tema investigado. Identificou-se que a dimensão pedagógica se encontra subjugada no processo de formação docente. Faz-se necessário instituir uma nova cultura acadêmica que assegure aos ingressos na pós-graduação uma formação pedagógica que possibilite o alargamento do pensamento autônomo e crítico, transpondo a simples transmissão do conhecimento. Sobretudo, uma

¹ Artigo resultante de uma investigação desenvolvida como trabalho de dissertação de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

² Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG, Brasil.

³ Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG, Brasil.

formação que permita ao professor aprofundar-se nos contextos culturais, econômicos e sociais que submergem a trajetória das universidades na contemporaneidade.

Palavras-chave: formação de professores; magistério superior; pedagogia universitária.

Abstract: The training of professors for higher education, as regulated by LDB 9394/96, is effective in stricto sensu postgraduate programs. However, in postgraduate programs, the emphasis is on research. A phenomenon that raises concerns, given that it is a training space in higher education institutions in the country. The present study aimed to analyze aspects related to the training of professors to work in higher education from the perspective of university pedagogy. To this end, a qualitative research was carried out, through which we sought to understand the state of knowledge on the subject in question, by surveying the scientific production of authors who have dedicated themselves to the topic investigated. It was identified that the pedagogical dimension is subjugated in the teacher training process. As a counterpoint, the perspective of university pedagogy proposes the training of professors to work in higher education. Above all, it is necessary to establish a new academic culture that ensures that those entering postgraduate studies have pedagogical training that enables the expansion of autonomous thinking, transposing the simple transmission of knowledge to critical thinking. Above all, training that enables professors to delve deeper into the cultural, economic and social contexts that submerge the trajectory of universities in contemporary times.

Keywords: professors training; higher education; university pedagogy.

Resumen: La formación de docentes para la educación superior, reglamentada por la LDB 9.394/96, es efectiva en los programas de posgrado estricto sensu. Sin embargo, en los programas de posgrado, el énfasis está en la investigación. Un fenómeno que genera preocupación, dado que se trata de un espacio de formación en las instituciones de educación superior del país. El presente estudio tuvo como objetivo analizar aspectos relacionados con la formación de profesores para el trabajo en la educación superior desde la perspectiva de la pedagogía universitaria. Para tal fin, se realizó una investigación cualitativa, a través de la cual se buscó comprender el estado del conocimiento sobre el tema mencionado, mediante el relevamiento de la producción científica de autores que se han dedicado al tema investigado. Se identificó que la dimensión pedagógica está subyugada en el proceso de formación docente. Como contrapunto, la perspectiva de la pedagogía universitaria propone la formación de docentes para actuar en la educación superior. Sobre todo, es necesario establecer una nueva cultura académica que asegure que quienes ingresan a estudios de posgrado tengan una formación pedagógica que permita ampliar el pensamiento autónomo, transponiendo la simple transmisión de conocimientos al pensamiento crítico. Sobre todo, una formación que permita a los docentes profundizar en los contextos culturales, económicos y sociales que sumergen la trayectoria de las universidades en la época contemporánea.

Palabras clave: formación de profesores; educación más alta; pedagogía universitaria.

1 INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil, inicialmente regulamentada pela Lei nº 5.540/1968, foi, ao longo de sua trajetória, influenciada pelos modelos de ensino francês e alemão, os quais adotam a pesquisa como eixo central no processo de produção do conhecimento (Pimenta; Anastasiou, 2014). Constituída durante o período da ditadura militar no Brasil, a lei 5.540/1968 apresenta, dentre as suas resoluções, a separação entre pesquisa e ensino. Sendo assim, a graduação se responsabilizaria pela formação de profissionais e, a pós-graduação, pela formação de pesquisadores (Brasil, 1968).

A ênfase dada à pesquisa nas instituições de ensino superior, sobretudo nos programas de pós-graduação, é um fenômeno que suscita preocupações, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 determina que a docência do ensino superior seja desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Na prática, o atendimento dessa demanda tem sido subposto em relação à formação do pesquisador, pois os aspectos pedagógicos relativos à preparação para o ensino raramente são abordados nesses cursos (Almeida, 2012).

O destaque dado à pesquisa pode privar o professor universitário em formação de conhecimentos didático-pedagógicos essenciais para a prática docente e a compreensão de seu funcionamento (Cunha, 2006; Mizukami, 2005; Pimenta; Anastasiou, 2014). Em razão da fragilidade que se constata no processo de formação do professor nos programas de pós-graduação quanto aos conhecimentos pedagógicos para atuar no magistério superior, a docência nas universidades se torna suscetível à incorporação e reprodução de modelos de ensino equivocados ou destituídos de bases teórico-práticas (Almeida, 2012; Rodrigues; Deák; Gomes, 2016).

Pimenta e Anastasiou (2014) discutem o fato de que, regularmente, a prática docente no ensino superior é concebida como um dom inato, sob a crença de que seu aprimoramento ocorre exclusivamente por meio do exercício docente. Discutir e reavaliar o entendimento a respeito do modo como a constituição dos saberes didático-pedagógicos vem se desenvolvendo faz-se, portanto, necessário para que a problemática não se perpetue. As autoras criticam a perspectiva de que não seria necessária uma formação dedicada a essa temática na educação continuada, o que compreendem como um grande equívoco (Pimenta; Anastasiou, 2014). Complementando essa abordagem, Soares e Cunha (2010, p. 580) asseveram que, por vezes, "o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do feedback dos estudantes".

A complexidade da docência universitária se explica, também, por seu caráter interativo, pois, como destaca Tardif (2014), a atividade de ensinar impõe ao professor a implementação de um programa de interações com os seus estudantes com vistas a determinados objetivos formativos, que envolvem não somente a aprendizagem de conhecimentos, mas também de valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar.

Implica um processo complexo de negociação de perspectivas, interesses e necessidades entre as partes envolvidas no processo. Decerto, esses últimos fatores, os quais são apontados por Soares e Cunha (2010), também estão presentes no processo de construção da identidade do professor universitário. Contudo, não se pode omitir da formação desse profissional aspectos relacionados à preparação para o ensino que estejam amparados nos avanços epistemológicos das teorias educacionais relativos a fatores como o processo de ensino-aprendizagem, avaliações, reflexões sobre a prática, métodos de ensino e didática, bem como a outros princípios que permeiam a docência (Soares; Cunha, 2010).

Destaca-se, portanto, a imprescindibilidade de uma formação pedagógica nos programas de pós-graduação que seja concisa e responsável, já que, como discutido, a docência no ensino superior está envolta por complexas dinâmicas ligadas à formação de profissionais que atuam em diferentes áreas, o que exige dos professores conhecimentos e práticas fundamentadas e reflexivas. Ademais, a importância de uma formação pedagógica no ensino superior adequada resulta do fato de que os profissionais desse âmbito estão imersos em uma realidade marcada por constantes mudanças sociais e institucionais, como, por exemplo, os diferentes perfis dos alunos que ingressam na educação superior, o que demanda uma preparação apropriada do professor para trabalhar com sensibilidade frente às mudanças neste nível de ensino.

Nessa direção, é importante assinalar que, dentre os desdobramentos nos estudos voltados à formação de professores, percebe-se um enfoque específico nos profissionais docentes que irão atuar no magistério superior. Nesse contexto, destaque deve ser dado ao conceito de pedagogia universitária, percebida como um campo de aprendizagem da docência que envolve a assimilação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios do magistério superior, que, por sua vez, vincula-se à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diferentes espaços de atuação e em seus relativos domínios (Isaia, 2008). A pedagogia universitária tem sido entendida como um campo disciplinar em construção, que vem se firmando como parte de um conjunto de procedimentos voltados ao fazer e ao pensar no decorrer da ação docente, assumindo-se como um campo gerador de diversidade (Bolzan, 2008). A ideia de aprendizagem docente constitui-se, portanto, como elemento fundamental da pedagogia universitária, na medida em que se concretiza a partir da articulação entre modos de ensinar e de aprender, possibilitando aos atores desse processo mesclarem essas funções, tendo o conhecimento profissional partilhado (Bolzan; Isaia, 2006).

Nessa perspectiva, o presente artigo teve como objetivo analisar aspectos relativos à formação de professores para atuar no magistério superior na perspectiva da pedagogia universitária. Para isso, buscou-se conhecer a produção científica da área por meio do estudo dos trabalhos dos autores que têm se dedicado a pesquisar aspectos relacionados à formação de professores para atuação no magistério superior e à pedagogia universitária no Brasil.

Este artigo está estruturado em quatro seções principais. Nesta introdução, apresentou-se a problemática da formação de professores para o magistério superior, bem como a relevância da pedagogia universitária. A seção seguinte descreve a metodologia adotada na realização do estado do conhecimento, detalhando o processo de levantamento e organização dos dados. Na terceira seção, apresentam-se e discutem-se os resultados, com foco na análise da produção científica relativa à formação de professores para o ensino superior, sob a perspectiva da pedagogia universitária. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais achados, refletindo sobre suas implicações e sugerindo direções para pesquisas futuras na área.

2 METODOLOGIA

Tendo em vista o fenômeno discutido neste trabalho, a trilha científica fundamentada nas ciências humanas e sociais mostrou-se a mais indicada para nortear a verificação do objetivo estabelecido, que foi o de analisar aspectos relativos à formação de professores para atuar no magistério superior na perspectiva da pedagogia universitária. Nesse sentido, a presente investigação alinha-se à perspectiva de Morosini e Fernandes (2014), que destacam a relevância da adoção de procedimentos como a identificação, o registro e a categorização da produção científica, com vistas a favorecer a reflexão e a síntese do conhecimento produzido em uma área específica, dentro de um recorte temporal determinado, coligando periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática explorada.

Assim, a estruturação deste estudo teve como eixo norteador os referenciais obtidos por meio da literatura especializada acessada que estavam em consonância com a formação de professores para o magistério superior e com os posicionamentos assumidos pelos pesquisadores desta investigação quanto ao tema investigado. De tal modo, os procedimentos adotados foram fundamentados nas concepções de Romanowski e Ens (2006), as quais orientam sobre o processo de construção de um estado do conhecimento. As referidas autoras reiteram que os estudos desenvolvidos a partir de uma sistematização de dados recebem a denominação de estado da arte quando envolvem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que suscitaram produções. Na efetivação do estado da arte sobre um determinado tema não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses. O estudo que privilegia tão somente um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento (Romanowski; Ens, 2006).

Considerando as definições anteriores, é possível asseverar que uma pesquisa de estado da arte é uma investigação de estado do conhecimento quando possui caráter bibliográfico. No entanto, elas se diferenciam, sobretudo, pelo fato de a primeira apresentar a necessidade de uma busca por produções mais diversificadas, amplas e profundas.

Desse modo, o presente estudo, de natureza bibliográfica, configura-se como um estado do conhecimento. Essa metodologia caracteriza-se por ser capaz de mapear

e discutir determinada produção acadêmica, destacando-se, entre suas especificidades de produção, a realização de uma análise descritiva e analítica do material consultado, conforme ressalta Ferreira (2002). Para isso, inicialmente, buscou-se trabalhar com os autores brasileiros que têm se dedicado à pesquisa de aspectos relacionados à formação de professores para atuar no magistério superior e à pedagogia universitária no Brasil e que possibilitaram estabelecer um resgate sobre a temática.

Além disso, foram analisadas as legislações que impactaram a educação brasileira e a formação para o magistério superior, como a Circular nº 28/99/PR/CAPES, de 26 de fevereiro de 1999 (Brasil, 1999); a Portaria CAPES nº 52, de 26 de maio de 2000 (Brasil, 2000); a Portaria CAPES nº 76, de 14 de abril de 2010 (Brasil, 2010); e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Ademais, investigou-se Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

Por fim, a partir dos parâmetros descritos, concebeu-se uma compreensão e discussão aprofundadas das categorias de análise que abarcam os diferentes aspectos relativos à formação do professor para atuar no ensino superior. A seção seguinte irá abordar com detalhes essa temática, expondo os resultados obtidos e as discussões pertinentes.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Historicamente, a docência foi concebida sob a perspectiva de um fazer divino, associada à ideia de dom ou vocação. Como consequência, os professores adquiriram — e em certa medida ainda possuem — o *status* de semiprofissionais. Essa visão contribuiu para a perpetuação da crença de que a formação docente não seria necessária, uma vez que, sendo a profissão vinculada a uma aptidão inata, prescindiria de preparação específica para o seu exercício (Tardif, 2014). Contudo, quando se examina o termo “profissão”, verifica-se que se refere à existência de um conjunto de saberes específicos e que é desenvolvida através do estudo, da pesquisa sobre a ação e, principalmente, mediante uma formação sistematizada, com conteúdos preestabelecidos em uma instituição de ensino superior. Sendo assim, compreendemos que a profissão docente, assim como as demais profissões, requer uma formação específica que lhe confira o *status* de profissão (Lengert, 2011).

Romper com o entendimento da profissão docente como vocação ou ofício que não requer uma formação específica é, portanto, crucial para que se possa alcançar avanços no campo de estudos sobre a profissão docente sem os paradigmas da vocação ou dom divino.

Nessa perspectiva, pode-se consolidar o entendimento do que é ser professor como um exercício profissional para o qual é necessário um conjunto de saberes e um código de ética e condutas específica. Tais aspectos são desenvolvidos por meio de

uma formação bem elaborada, refletida e aprofundada. Dessa forma, é necessário desenvolver um percurso formativo que tenha como base os conteúdos próprios da docência e que provoque discussões que ajudem o profissional em formação a compreender a importância, o significado social e a complexidade da profissão docente, seja em nível básico ou superior (Soares; Cunha, 2010).

A formação profissional do professor deve torná-lo capaz de apreender o sujeito como protagonista no seu processo formativo, desde a sua trajetória de vida social e cultural até o momento em que busca sua formação em uma instituição de ensino. Durante o percurso formativo, é necessário que o futuro professor – ator/autor da sua trajetória de vida e que está envolto em uma teia econômica, social e cultural – busque obter uma formação que reconheça as necessidades dos diferentes contextos nos quais poderá vir a atuar. Para isso, o professor deve buscar uma formação que reconheça os diferentes contextos nos quais poderá vir a atuar, o que o ajudará a, futuramente, tornar-se mais reflexivo em sua prática e a estar sempre em busca da transformação social por meio do seu exercício profissional, na afirmação da profissionalidade docente no seu nível de atuação (Cunha; Zanchet, 2010).

O processo formativo que envolve a construção de diferentes saberes que irão fundamentar a prática pedagógica inclui uma dinâmica complexa que alia uma série de aspectos, dentre os quais encontram-se o planejamento, a didática, a relação com o aluno, questões sociopolíticas, econômicas, o desenvolvimento de avaliações, dentre outros. Nesse sentido, conforme Tardif (2014), é preciso distinguir o futuro professor como um sujeito social e ativo em sua prática, pois, assim, compreende-se que os saberes adquiridos ao longo da vida poderão refletir no seu fazer docente. O referido autor acrescenta que a carreira profissional do docente consiste na soma dos saberes que constrói ao longo da vida com aqueles que adquire em seu processo formativo dentro das instituições de ensino (Tardif, 2014).

Os saberes que compõem a formação e a prática docente podem ser analisados a partir das seguintes categorias: saberes curriculares, os quais correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais a instituição escolar se organiza; saberes disciplinares, que são adquiridos na formação inicial e/ou continuada; saberes da formação profissional, relacionados aos saberes desenvolvidos nas instituições formais de ensino e formação; e, por fim, os saberes experienciais, que estão relacionados ao percurso de vida do professor, suas vivências pessoais, crenças e valores. Esses saberes são conforme Tardif (2014), fundamentais na formação e atuação do professor. O autor reitera que “nenhum saber é por si mesmo formador”, logo, é preciso envolvimento e dedicação na trajetória formativa para a consolidação dos saberes docentes (p. 43).

Em consonância com os saberes propostos por Tardif (2014), Almeida e Pimenta (2014) argumentam que a formação docente pode ser entendida em três dimensões, são elas: a dimensão profissional, que está relacionada com as bases de formação e a construção da identidade profissional; a dimensão pessoal, ligada ao envolvimento e

ao compromisso com a docência; e, por fim, a dimensão organizacional, que se relaciona com os padrões para o desenvolvimento do trabalho do professor. Ambos os saberes e as dimensões propostas pelos autores são de fundamental importância na formação do professor, tanto o da educação básica quanto o do magistério superior – sendo, esse último, aquele sobre o qual trataremos de forma específica nesta seção – pensando, assim, na formação do professor que irá atuar nesse nível de ensino e nos caminhos para a construção de uma pedagogia universitária que envolva a docência no ensino superior.

Bolzan e Powaczuk (2017) destacam a necessidade de se compreender que o exercício da docência no ensino superior exige o domínio de um conjunto de saberes distintos, relacionados a diferentes áreas do conhecimento e campos de atuação profissional. Assim, torna-se imprescindível desenvolver uma pedagogia que contemple as especificidades de cada área, tendo-se em vista que o professor universitário atuará na formação dos diversos campos profissionais (Bolzan; Powaczuk, 2017). Conforme essa perspectiva, a formação do professor que trabalhará no magistério superior – a qual ocorre necessariamente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* – também deve refletir sobre os saberes e dimensões citados por Tardif (2014) e por Almeida e Pimenta (2014) como necessários e específicos de cada área do conhecimento e como contribuintes da construção da pedagogia universitária. Cunha (2004, p. 321), ao definir a pedagogia universitária, descreve-a como

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

Dessa forma, a compreensão da pedagogia universitária abrange também a articulação entre as dimensões do ensino e da pesquisa, o que pode contribuir para superar a dicotomia e o trabalho isolado que ainda marcam a educação superior nesses campos (Cunha, 2004). Embora exista a ideia de corpo docente, por vezes, o trabalho coletivo entre os professores que atuam nos cursos universitários é inexistente, já que nem sempre esse grupo de profissionais desenvolve um trabalho pedagógico coletivo. Sobre essa questão, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 66) ponderam: “perguntaríamos se hoje as partes do tal *corpo docente* estarão agindo hoje como um corpo único, sintonizado entre si e com um cérebro que oriente a articulação dessas partes”. A ausência e a dificuldade de um trabalho coletivo e coordenado, sobre as quais a autora reflete, podem ser superadas com o desenvolvimento da pedagogia universitária. Isso pode ser afirmado porque a pedagogia universitária envolve dimensões que superam os saberes práticos, incluindo a subjetividade e a cultura como aspectos que colaboram para a promoção da pedagogia que se almeja desenvolver na educação superior,

visando um trabalho conjunto das diferentes áreas no campo universitário. Em diálogo com o pensamento de Cunha (2014), Bolzan e Isaia (2010, p. 16) também descrevem a pedagogia universitária, interpretando-a como:

[...] campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

A compreensão que se pretende estabelecer acerca da docência universitária visa superar a ideia de transmissão do conhecimento, principalmente de uma determinada área de conhecimento específico. Sabe-se que o professor que ingressa no magistério superior por meio de um concurso tem uma área de *expertise* à qual se dedicou ao longo da sua formação na pós-graduação. Silva (2011, p. 107) pondera, no entanto, que

A docência universitária requer uma formação profissional para seu exercício que dê conta não apenas dos conhecimentos específicos, mas que dialogue com os conhecimentos, contextos, valores, habilidades e atitudes na direção da defesa, ampliação e concretude dos direitos de todas as pessoas.

Sendo assim, ao iniciar a carreira no magistério superior, é preciso buscar estratégias que, para além do domínio de um conteúdo, ajudem o professor a ser capaz de desenvolver um diálogo com todas as áreas e conhecimentos que se mostrarem necessários à sua atuação e contribuição na instituição em que for atuar como docente (Almeida; Pimenta, 2014).

Diante disso, reconhecer as instituições nas quais a pedagogia universitária foi desenvolvida em determinado contexto possibilita refletir sobre como iniciativas, ainda que institucionais e particulares, podem fomentar e fornecer subsídios para a discussão acerca da necessidade de construir caminhos que fortaleçam essa vertente no ensino superior. Nesse sentido, é válido destacar alguns projetos criados por instituições como a Universidade de São Paulo (USP). Pimenta e Almeida (2011) discorrem sobre esses projetos e destacam a necessidade de mudanças institucionais frente a uma cultura tradicional enraizada na USP, de modo que haja preocupação com o estabelecimento de políticas de valorização da docência nessa instituição. O estudo desenvolvido por Pimenta e Almeida (2011) demonstra como a criação dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs), iniciada em 2004, têm se revelado uma importante iniciativa de fomento à pedagogia universitária na USP. Os GAPs fundados nessa instituição partiram de três diretrizes principais:

Valorizar o ensino de graduação no que se refere à qualidade formativa dos discentes e às condições da docência; a inclusão social de estudantes egressos de escolas públicas; e a ampliação de vagas. Constitui objeto deste texto a análise da primeira delas – valorizar o ensino de graduação –, que foi traduzida nos seguintes eixos programáticos: a) apoiar propostas e programas para experimentação de novas formas de organização curricular e de novos modos de ensinar na universidade; de organização departamental e não departamental; de novos modelos pedagógicos para o ensino noturno e para o ensino presencial, com apoio às relações midiáticas professor/aluno/turmas; b) apoiar o desenvolvimento profissional e acadêmico de docentes; c) apoiar a implementação dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) (Pimenta; Almeida, 2011, p. 16).

Com a adesão de forma voluntária de professores de diferentes áreas do conhecimento do ensino superior da USP, as ações desenvolvidas nos GAPs colaboraram para um avanço significativo nessa instituição no âmbito do desenvolvimento pedagógico dos professores já em atuação. Além disso, o incentivo à pesquisa tendo como foco central o ensino e a reflexão sobre a prática foi importante para que o projeto cumprisse seu propósito de fortalecimento da prática profissional pedagógica docente de forma intencional e sistematizada. O programa foi institucionalizado na USP, colaborando para que se pudesse pensar e aprofundar a pedagogia universitária nessa realidade e servindo de modelo para outras instituições de ensino que buscam esse mesmo desenvolvimento para os professores do ponto de vista pedagógico e para o fortalecimento do trabalho coletivo.

Políticas institucionais como as da USP, que priorizem a valorização da docência e incentivem a pesquisa centrada no ensino, são fundamentais para assegurar a continuidade de ações voltadas para o avanço da pedagogia universitária, uma vez que projetos institucionalizados podem alterar a forma como a docência universitária tem sido pensada e desenvolvida. Além disso, é preciso levar em consideração que a universidade e os programas de pós-graduação, de forma específica, não devem apenas exigir e aprimorar o conhecimento sobre a pesquisa, mas promover uma interação entre pesquisa e ensino de maneira uníssona, a fim de que os conhecimentos discutidos e promovidos pela pesquisa possam ser efetivamente incorporados e refletidos no ensino (Formosinho, 2011).

Pimenta e Almeida (2011) destacam quatro pontos referentes às contribuições oriundas das iniciativas promovidas pelos GAPs da USP no desenvolvimento do campo teórico da docência universitária, são eles: a) a importância que é atribuída à formação, com a presença de profissionais especializados e de recursos suficientes para o desenvolvimento dessa formação; b) a diversidade de linhas de formação e pesquisa, vinculadas às distintas áreas do conhecimento dos professores participantes do programa, constitui-se a partir das ações planejadas e implementadas pelos coordenadores e pelas comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação; c) a busca por um novo modelo de formação universitária que priorize o papel pedagógico na atuação docente e nas pesquisas desenvolvidas tematizando o ensino

e d) a dimensão coletiva da formação, que se relaciona com o entendimento de que o desenvolvimento profissional inclui processos vividos coletivamente, sendo, portanto, organizados a partir de ideias coletivas para o fortalecimento da pedagogia universitária.

Melo e Campos (2019) descrevem uma iniciativa de fortalecimento da pedagogia universitária proposta por um Instituto Federal (IF) do Estado de Minas Gerais que dialoga com o projeto previamente apresentado. Trata-se de uma ação formativa multi-interdisciplinar, que incluiu rodas de conversas, cursos de docência universitária, oficinas, minicursos e fóruns internacionais abordando a docência universitária. A proposta teve como objetivo principal propiciar aos docentes, já em atuação no IF, o aprofundamento e a compreensão a respeito dos desafios e possibilidades que envolvem a docência no ensino superior.

Embora a iniciativa do IF, na realidade em que está inserido, tenha sido bem-sucedida, Melo e Campos (2019, p. 55) alertam para o fato de que

A formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente, pois requer esforço, investimento pessoal e institucional permanente, já que envolve, além de conhecimentos epistemológicos sobre educação e ensino, a necessária sensibilidade para compreender quem são os estudantes e quais as suas demandas formativas, cada vez mais complexas. Além disso, exige boas relações interpessoais e práticas de ensino focalizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, para que o desenvolvimento da pedagogia universitária aconteça de forma sistemática, é necessário também que o trabalho do professor atenda às mudanças dos perfis dos alunos que ingressam na educação superior. Conclui-se, portanto, que a pedagogia universitária se caracteriza pela cooperação e pelo trabalho coletivo e requer uma constante “interrogação sobre a interrogação” (Melo; Campos, 2019, p. 57). Dessa maneira, pressupõe um trabalho intenso, eficiente e exigente, que possa resultar na produção de sentidos e significados para os alunos, o que está muito além da simples transmissão de conhecimentos, característica dos modelos tradicionais de ensino (Novoa; Amante, 2015).

A construção de uma nova forma de se pensar a docência universitária e, por conseguinte, a pedagogia universitária, também perpassa a construção da identidade profissional, uma vez que ela é elaborada a partir da significação social da profissão, das mudanças nos sentidos e significados do ser professor, das mudanças na forma de ensinar e da própria complexidade da profissão docente.

Todos esses fatores colaboram para que a formação do professor do magistério superior seja capaz de discutir esses e tantos outros pontos necessários para atender o profissional docente de forma comprometida e baseada em um repertório teórico-científico relevante. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 68) enfatiza que:

Os profissionais que ingressam na docência por concurso, este nem sempre objetiva o domínio dos saberes pedagógicos necessários à docência em sua complexidade, se restringindo muitas vezes ao domínio da área a ser lecionada e à experiência com a pesquisa.

Assim sendo, a pós-graduação pode e deve ser uma etapa em que a pedagogia universitária é constantemente discutida e consolidada, uma vez que, segundo a determinação da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), é na pós-graduação que ocorre a formação do professor do ensino superior. Visando atender ao objetivo proposto pela referida LDB de pensar e desenvolver a formação docente na sua complexidade, os programas de pós-graduação deveriam ampliar a implementação de estratégias intencionais que possibilitem contemplar as necessidades formativas dos futuros docentes do magistério superior, levando em consideração, também nessa etapa formativa, além dos saberes didáticos e pedagógicos, temas de urgência social, valores e atitudes que poderão refletir no trabalho docente (Ramalho; Nuñez, 2014). Sobre essa questão, Almeida e Pimenta (2014) enfatizam que as novas demandas sociais, colocadas à formação de futuros profissionais, exigem uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, trazendo novos desafios à atuação formativa dos docentes. As autoras defendem, também, a necessidade de uma reformulação que possibilite a construção de um novo paradigma de docência no ensino superior que, estando alinhado ao conceito de pedagogia universitária, supere modelos de ensino puramente técnicos e equivocados. Considerando que o ensino universitário constitui um processo orientado à construção científica e crítica do conhecimento já produzido, a universidade desempenha um papel fundamental na formação de profissionais aptos a atuar em diversas áreas da sociedade e a enfrentar problemas sociais complexos (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Todavia, para a construção de um novo paradigma de docência universitária que não se restrinja ao modelo de racionalidade técnica proposto por Schön (1983), entendido como uma "atividade profissional que consiste na solução instrumental de um problema, sendo feito pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica" (Schön, 1983, p. 21) -, é necessário que os cursos de pós-graduação abordem de forma concreta os aspectos pedagógicos e a complexidade do trabalho docente, por meio de disciplinas de caráter pedagógico e da efetiva realização do estágio de docência. Nessa perspectiva, os programas deveriam promover a reflexão sobre novas formas de conceber e exercer a docência, bem como sobre suas repercussões nos processos formativos e nas dinâmicas sociais, como sinalizam Pimenta e Almeida (2011, p. 23) ao alegarem que "o ensino na universidade exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada".

Nos currículos da pós-graduação *stricto sensu*, onde ocorre a preparação e formação para o magistério superior, os conhecimentos teóricos e instrumentais relacionados à pesquisa ocupam grande parte da carga horária. A ênfase atribuída à pesquisa na pós-graduação pode ser o reflexo de uma lógica mercadológica, na qual

a educação é considerada eficaz apenas quando resulta na produção de bens materiais ou produtos mensuráveis. Dessa forma, perpetua-se a ideia de que a pesquisa deve ser mais explorada por gerar um produto final. Sobre essa questão, Torres e Almeida (2018) argumentam que

Estamos diante do desafio de rebatermos as transformações e articulações políticas do mercado corporificadas através de programas de formação que respondem à identidade das organizações de mercado e desconsideram a construção da identidade dos sujeitos, pois a formação de professores estruturada eventualmente e desvinculada do contexto do trabalho docente é ainda muito presente na realidade brasileira, apresentando-se como projetos que não valorizam a construção de conhecimento nem os professores como protagonistas da sua própria formação (p. 18).

Em face dessas circunstâncias, os saberes docentes e a construção da pedagogia universitária perdem espaço. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) utilizam a expressão “pinceladas pedagógicas” para referir-se a situações em que os currículos de formação apresentam uma carga horária quase inexistente destinada às disciplinas de natureza didático-pedagógica. Frente a essa conjuntura, autores como Pimenta e Almeida (2011 p. 26) alertam para o risco de

Predominar dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual são responsáveis a partir do instante que ingressam no departamento e na sala de aula.

Essa problemática suscita uma reflexão sobre a forma como a carga horária é organizada nos programas de pós-graduação, tanto no mestrado quanto no doutorado. Evidencia-se, portanto, a necessidade de discutir tais questões, considerando a significativa influência exercida pelos coordenadores na estruturação desses programas.

A preparação para a docência no ensino superior reflete igualmente o cenário anteriormente discutido, como se evidencia nos currículos de formação, marcados pela ausência de espaços que favoreçam a problematização do papel docente, que valorizem o protagonismo do professor em sua trajetória formativa ou que promovam o contato direto com a prática pedagógica. A esse respeito, Cunha (2006, p. 258) argumenta que a “naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores”.

É ilusório presumir que o professor formado com ênfase exclusiva na pesquisa será, por si só, capaz de aplicar estratégias adequadas às múltiplas demandas do processo de ensino. Torna-se, portanto, imprescindível a incorporação de saberes pedagógicos que possibilitem a mediação e a articulação entre ensino e pesquisa (Soares; Cunha, 2010).

Decerto, a estruturação da pós-graduação reverbera na prática docente do professor universitário, sendo imprescindível analisar tais questões. Assim, a perspectiva dos coordenadores de cursos de pós-graduação sobre essas temáticas pode contribuir significativamente para o esclarecimento de questões relacionadas à inserção dos conhecimentos didático-pedagógicos na formação em nível de mestrado e doutorado.

Cunha (2009, p. 82) corrobora essa perspectiva ao destacar que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática”. Essas duas dimensões podem ser contempladas por meio do estágio de docência e de disciplinas voltadas à formação pedagógica, promovendo, desde a formação, a compreensão da relevância da pedagogia universitária para a futura atuação docente.

Contribui-se, dessa maneira, para que a pedagogia universitária - também entendida como um espaço em movimento - acompanhe as transformações sociais e compreenda a própria docência universitária como uma prática que exige permanente reconstrução e revisão (Bolzan; Isaia, 2010).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates e os dados trazidos no presente artigo, desenvolvido com o objetivo principal de analisar aspectos relativos à formação de professores para atuar no magistério superior na perspectiva da pedagogia universitária, demonstraram as dificuldades no contexto atual para superar os paradigmas da formação pedagógica do professor que irá atuar no ensino superior. A forma como se deu a estruturação das instituições de ensino superior, bem como a formação dos programas de pós-graduação no Brasil, conferiu ao magistério superior pouca visibilidade, uma vez que os critérios de avaliação, progressão e prestígio na carreira docente relacionam-se inexoravelmente à pesquisa. Ademais, embora esteja a cargo da pós-graduação a formação do professor que irá atuar no magistério superior, a estrutura geral dos cursos, expressa no Parecer 977/1965 (Brasil, 1965), revela que a ênfase dos programas reside na pesquisa.

Nesse contexto, é importante destacar a argumentação de Pimenta e Anastasiou (2014) de que, comumente, os professores atuantes no ensino superior têm se colocado à margem das discussões sobre a profissionalização da docência. Tal alienação é decorrente, muitas vezes, da incapacidade de se reconhecerem como professores no contexto das relações do trabalho, havendo predominância da autoidentificação como profissionais dos seus campos específicos, isto é, como engenheiros, advogados, médicos, etc., ainda que sua atividade profissional numa determinada instituição de ensino superior seja o ensino. As autoras ressaltam que esse aspecto favorece o desprestígio da atividade docente e a falta de conhecimentos profissionais para o seu exercício, bem como concorre para a maior fragilização da sua condição como profissão.

A questão que emerge, portanto, desse cenário diz respeito à necessidade de compreensão do ensino superior como uma atividade altamente complexa, não restrita à sala de aula, que requer o domínio de um conjunto de saberes distintos, relacionados a diferentes áreas do conhecimento e de atuação profissional. Embora ainda seja muito difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional asseguram a efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos acaba por limitar a ação do professor, podendo ocasionar uma série de transtornos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é necessário também desenvolver uma pedagogia que contemple as peculiaridades de cada área do conhecimento, já que o professor universitário atuará na formação dos diferentes campos profissionais.

Nessa perspectiva, a formação do professor que irá atuar no magistério superior, a qual ocorre necessariamente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, também deverá abarcar os saberes e dimensões defendidos por estudiosos como Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta, Lea Anastásio, Maria Isabel da Cunha, Maurice Tardif e muitos outros. São esses saberes imprescindíveis somados aos específicos de cada área do conhecimento que irão contribuir para a construção da pedagogia universitária.

Cabe, por fim, reiterar, como postulam Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta, a partir da perspectiva da pedagogia universitária, que a formação de professores para atuar no magistério superior deve se aprofundar nos contextos culturais, econômicos e sociais que submergem a trajetória das universidades na contemporaneidade. Sobretudo, faz-se necessário instituir uma nova cultura acadêmica que assegure aos ingressos, a começar pela graduação, uma formação inicial e continuada que possibilite o alargamento do pensamento autônomo, transpondo a simples transmissão do conhecimento e alcançando o pensar crítico; com vistas à resolução de problemas e ao desenvolvimento de metodologias que promovam não apenas a reprodução de conhecimentos, mas, sobretudo, a construção de saberes advindos da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Destarte, a nova cultura acadêmica, almejada pela pedagogia universitária, visa, sobretudo, valorizar o trabalho docente nas universidades, tanto na graduação quanto nos programas de pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Processo: 402479/2023-8 Chamada: Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mXh465f7ZRRhRT4MG4tM57d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. *et al.* (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 102-120.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 489-501, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/489>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3043/2971>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 42, n. 1, p. 107-132, 2017. DOI 10.18593/r.v42i1.11550. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/11550>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p.10369, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Circular nº 28/99/PR/CAPES de 26 de fevereiro de 1999**. Brasília: Capes, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 30-31, 03 ago. 2000.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 31-32, 19 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965. Fixa as diretrizes e bases para a organização dos cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?lang=pt>. Acesso em 23 ago. 2021.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, n. 54, p. 525-536, mar. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/397>. Acesso em: 03 set. 2021

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 110-128, jan. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/1_trajetorias_e_lugares_do_docente_da_educacao_superior.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. M. A Problemática dos Professores Iniciantes: Tendência e Prática Investigativa no Espaço Universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6999>. Acesso em: 23 abr. 2022.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 128-153.

ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. *In*: TRAVERSINI, C. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 618-635.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>. Acesso em: 10 maio 2022.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. B. Pedagogia universitária: em foco o aprendizado da docência na Universidade Federal de Uberlândia. *In*: TAVARES, J. *et al.* (org.). **Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. v. 1. p. 225-240.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. /jul. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 13 maio 2022.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875> Acesso em: 25 ago. 2021.

NOVOA, A.; AMANTE, L. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **Redu: Revista de Docência Universitária**, Valência, Espanha, v. 13, n. 1, p. 21-34, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/138194/N%C3%B3voa%3BAmante%20-%20In%20Search%20of%20Freedom.%20The%20university%20pedagogy%20of%20our%20time.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 23 set. 2023.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. *In*: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (org.).

Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado das Letras; Natal: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. p.17-37.

RODRIGUES, S. A.; DEÁK, S. C. P.; GOMES, A. A. O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/336>.

Acesso em: 15 maio 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 10 set. 2023.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na docência universitária. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-127.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, dez. 2010. Disponível em:

<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/18>. Acesso em: 23 jun. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, A. R.; ALMEIDA, M. I. de. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 11-22, jul. 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/92>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Clarisse Silva Caetano - Redação do texto, coleta dos dados, análise e discussões.

Jairo Antônio Paixão - Orientação do texto, correções, redação de todas as etapas.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Estado do conhecimento sobre a formação de professores para o magistério superior: elementos reflexos na perspectiva da pedagogia universitária”.

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisado por:

Ákila Júnia Arruda Arcanjo Martins

E-mail: akila.trabalhos@gmail.com