

Ilsa do Carmo Vieira Goulart



Universidade Federal de Lavras
ilsa.vieira@uol.com.br

Joselma Silva



Prefeitura Municipal de Lavras
joselma.jc@hotmail.com

Submetido em: 10/10/2022

Aceito em: 05/12/2022

Publicado em: 02/02/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-20.e14224](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-20.e14224)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

DOCÊNCIA VOLUNTÁRIA: ENTRE AÇÕES E PERCEPÇÕES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR

RESUMO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre as ações formativas para a docência superior, a partir das experiências obtidas no projeto de Docência Voluntária. Para isso, optou-se pela pesquisa descritiva, na aplicação de questionário com egressos do curso de mestrado Profissional em Educação, com base em Gil, Pimenta e Anastasiou sobre docência no ensino superior; Freire e Imbernón sobre formação docente. A percepção sobre docência superior se baliza pelos saberes e ações desenvolvidos nas práticas de ensino, tornando-se um movimento formativo de mão dupla para os licenciandos e para os mestrandos.

Palavras-chave: Docência superior. Docência Voluntária. Percepções formativas.

VOLUNTARY TEACHING: BETWEEN ACTIONS AND FORMATIVE PERCEPTIONS FOR HIGHER TEACHING

ABSTRACT

This study aims to reflect on the formative actions for higher education, based on the experiences obtained in the Voluntary Teaching project. For this, we opted for descriptive research, in the application of a questionnaire with graduates of the Professional Master's in Education course, based on Gil (2010) and Pimenta and Anastasiou (2002) on teaching in higher education; Nóvoa (1997), Freire (1983; 2007) and Imbernón (2011; 2017) on teacher training. The perception of higher teaching is based on the knowledge and actions developed in teaching practices, becoming a two-way formative movement for undergraduate and master's students.

Keywords: Higher education teaching. Voluntary Teaching. Formative perceptions.

ENSEÑANZA VOLUNTARIA: ENTRE ACCIONES Y PERCEPCIONES FORMATIVAS PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre las acciones formativas para la educación superior, a partir de las experiencias obtenidas en el proyecto de Enseñanza Voluntaria. Para ello, la investigación descriptiva se basó en la aplicación de un cuestionario con egresos del curso del Maestría en Educación, con base en Gil (2010) y Pimenta y Anastasiou (2002) sobre la docencia en el ensino superior; Nóvoa (1997), Freire (1983; 2007) y Imbernón (2011; 2017) sobre la formación docente. La percepción de la enseñanza superior está marcada por los conocimientos y acciones desarrolladas en las prácticas docentes, convirtiéndose en un movimiento formativo bidireccional para estudiantes de pregrado y maestría.

Palabras Clave: Docencia superior. Enseñanza Voluntaria. Percepciones formativas.

1 INTRODUÇÃO

No hay aprendizaje si no hay cambios en nuestro comportamiento o en nuestra concepción del mundo. Y a todos nos gusta cambiar. Huimos de la rutina cuando llega el verano. Nos gusta aprender. Hernández (2021, p.20)

Ao priorizar uma reflexão sobre a docência superior, o texto permeia a complexidade dos discursos que fomentam a formação de professores seja no eixo que se direciona aos cursos de licenciaturas marcados, recentemente, por controvérsias a partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O que rendeu críticas pelas instituições de ensino superior e das entidades da área de educação. Seja pelo eixo que remete à formação continuada, que visa o aprimoramento constante pelo qual um professor passa durante a profissão, que “[...] visa ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa” (ALARCÃO, 1998, p.106).

Nesse sentido, a premissa norteadora dessa pesquisa considera que os processos formativos exigem novos aprendizados em relação ao contexto de atuação, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade desigual, multicultural e complexa em que os professores reconhecem que “há de estar em constante cambio y renovación, y que la incertidumbre forma parte desde hace tiempo de su entorno profesional” (IMBERNÓN, 2017, p. 22). Essa percepção das incertezas em relação ao processo educativo se torna mais evidente nos últimos anos, o que coloca os professores frente à necessidade de aprimorar saberes, de aprender como ensinar, de revigorar “este ofício de enseñar-aprender” (HERNÁNDEZ, 2021, p. 21), que não tem relação com ações rotineiras e previstas, mas com as infinitas possibilidades para a “indagación y la sorpresa”.

Nessa busca por saberes muitos professores recorrem aos cursos pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu* para aprimoramento de conhecimentos e o refinamento da prática pedagógica. As ações formativas que competem aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado (acadêmico ou profissional) consistem na formação tanto como pesquisador quanto para a docência superior. Nesse sentido, a formação para a docência superior requer a apropriação de especificidades que abarcam a dimensão da didática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; GIL, 2010; BARBOSA, 2011), bem como a dimensão da

identidade docente (PIMENTA, 1999) e da construção da “professoralidade” (CUNHA, 2018).

Ao considerar as ações formativas para a docência superior, nesse estudo destaca-se o projeto de Docência Voluntária (DV), que se constitui em uma proposta de formação para a docência superior instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Lavras em 2018. O projeto de Docência Voluntária embasou-se nas regulamentações da Lei nº 9.608¹, de 18 de fevereiro de 1998, que define a compreensão da ação voluntária e as atribuições relativas aos encargos acadêmicos associados às disciplinas de graduação, desenvolvidas sob a supervisão de um professor, exercida por discentes regularmente matriculados nos cursos de mestrado ou doutorado.

Durante um semestre letivo os mestrandos do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras de Lavras (PPGE-UFLA), atuam como docentes sob a supervisão de um professor permanente do programa, desse modo problematiza-se como as ações formativas que abarcam o projeto de Docência Voluntária são percebidas pelos mestrandos, de modo a contribuir com a formação para a docência superior?

Nesse contexto, assume-se como objetivo refletir sobre as ações formativas para a docência superior, a partir das experiências vivenciadas no projeto de docência voluntária no curso de mestrado profissional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva, sob abordagem qualitativa, a partir da aplicação de um questionário com egressos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFLA).

2 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

Ao considerar que docência no ensino superior como um campo profissional dotado de saberes específicos, que abarca conhecimentos teóricos e metodológicos da área de atuação, bem como didático-pedagógicos, entende-se que se trata de saberes que envolvem uma dimensão política, social e cultural, que ultrapassam a dimensão dos

¹ A Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, considera que serviço voluntário como “atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa”. De acordo com esta regulamentação o serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

conteúdos dos componentes curriculares. Em relação aos cursos de licenciaturas, percebe-se que além da dimensão teórico-metodológica, “perfazem um conjunto de ações práticas voltadas para a construção de um saber-fazer, uma unidade teoria e prática, para as atividades do mundo do trabalho” (QUEIRÓS; AROEIRA, 2020, p.21), que busca da mesma forma a atuação no campo investigativo a consolidação do fundamento das atividades de ensino.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010) os professores do ensino superior adquirem o conhecimento didático por meio do suporte teórico e das experiências vividas com os alunos. Sendo assim, este conhecimento tem relação com a ação docente que se fortalece ao longo de um processo que resulta em novos pensamentos, novos olhares e formas de ensinar e compartilhar saberes.

Desse modo, as relações existentes entre professor e aluno intensificam a aprendizagem, porém, Masetto (2003, p. 18) afirma um contraponto em que o papel do professor universitário “está em crise e deve ser totalmente repensado”. Isso porque a docência no ensino superior esteve sedimentada sobre a concepção de uma educação com base na aplicação e replicação de conteúdos, no entanto as universidades vêm se constituindo espaços educativos em que, ultrapassam a dimensão do conhecimento construído, visto que inclui a formação de cidadãos conscientes e críticos e de profissionais competentes (MASETTO, 2002).

Nessa perspectiva, as universidades se mostram espaço de uma prática pedagógica intencional, de produção científica, de acesso, circulação e propagação do conhecimento, de desenvolvimento de aspectos afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes e valores (MASETTO, 2002, p. 14), isso porque se mostram “espaços de encontro e de convivência entre educadores e educandos”, de profissionais que buscam situações favoráveis para o desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, o que requer outra compreensão das relação entre professor e graduandos, outra concepção de didática, com vista a proporcionar um efetivo diálogo no processo de ensino e aprendizagem e em decorrência, uma formação de qualidade.

Assim como na educação básica, o ensino superior também necessita de concepções didático pedagógicas que assegurem a formação dos estudantes. Desse modo, quando se menciona qualidade da educação, logo já pode-se pensar em valorização dos profissionais, recursos e meios disponíveis para o trabalho docente, apoio para cursos que visam a qualificação na carreira, melhores condições para os estudantes; enfim, elementos que não podem ser negligenciados no ensino superior, uma vez que fazem parte de um conjunto que busca a melhoria de qualquer curso.

Por isso, a função da docência torna-se cada vez mais complexa, o que evidencia a necessidade de mudança de paradigmas. Morin (1990, p. 15) define esses paradigmas como “princípios supralógicos de organização do pensamento”, ou seja “[...] princípios ocultos que governam nossa visão de mundo, que controlam a lógica de nossos discursos, que comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não-significativos, sem que tenhamos consciência disso”.

A partir desta visão, novos conceitos e ações são reestruturados quando há a necessidade de mudanças em determinados contextos. É uma postura ampla e intrincada, pois visa preparar futuras gerações para a resolução de problemas no fazer cotidiano, com base no ensino da pesquisa, nos estudos de caso, nas investigações. Em consonância com esta ideia, Cunha (2018, p. 9) menciona a necessidade da sociedade “[...] requerer uma educação superior que se afaste das verdades prescritivas e enfrente a condição da incerteza e da mudança como um valor”.

Diante disso, cabe um repensar no que tange à intencionalidade da ação pedagógica nos cursos de graduação, de modo a redimensionar o posicionamento docente na articulação do componente curricular frente às características regionais e às necessidades emergentes da sua comunidade. É preciso avançar na qualidade da educação e isso se faz ampliando-se o conhecimento, ou seja, “para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa dos seres humanos” (RIOS, 2009, p. 24).

Por conseguinte, retoma-se a ideia de Cunha (2018, p. 9) para refletir sobre o alargamento da aprendizagem na educação superior, com foco na “celeridade com que se processam as informações não mais convivam com a perspectiva da transmissão da informação como principal papel das instituições escolarizadas”. Uma discussão que sinaliza a necessidade de reestruturação das ações formativas que compreendem o ensino superior, visando um processo constante e dinâmico, não apenas de apropriação de conhecimentos acadêmico-científicos, como também no que se refere às práticas de atuação desse profissional.

Nessa vertente, ressalta-se o que Santo e Luz (2013) apontam como orientações a respeito ao ensino superior, ao enfatizar ações didático-metodológicas como: (i) realizar um diagnóstico das impressões dos alunos; (ii) estabelecer contratos didáticos juntamente com os alunos; (iii) Definir conteúdos significativos; (iv) promover uma aprendizagem com base na cooperação e harmonia; (v) Estimular propostas de investigação que visem à aprendizagem; (vi) Manter a avaliação como uma ação constante buscando o retorno quanto à prática docente.

Tais proposições dialogam com as discussões apresentadas por Gil (2010) em relação à didática no ensino superior, ao destacar que se professor vai além da transmissão de conhecimentos, trata-se de uma ação mediadora da aprendizagem e do processo formativo do educando. Gil (2010) defende que ainda existem muitas práticas docentes na educação superior utilizadas de forma tradicional como aulas expositivas, por exemplo. Tais discussões reforçam uma abordagem de transformação da ação da docência superior, de um caminho para além de uma didática tecnicista para uma construção conjunta da práxis docente.

Visto que a docência superior, de acordo com Pimenta e Almeida (2011), refere-se a um profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário deve atuar de modo consciente, crítico e competente, a partir da reflexão do componente curricular e da relação de sentidos com a realidade escolar, assinalando a contribuição da disciplina para a formação dos graduandos e para o projeto político pedagógico do curso, assegurando a congruência entre a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Morin (2006) aponta que, na contemporaneidade, em meio a uma sociedade fluída, em que as ações estão em mudanças constantes, os alunos esperam dos docentes da educação superior processos ativos e não estáticos, de forma a promover aprendizagens eficientes. O que se desponta como um indício para se acumular esforços para o rompimento às antigas práticas pedagógicas e se repensar em outras estratégias para o ensino superior.

Diante disso, compreende-se que a docência superior remete a conhecimentos diversos que abarcam a amplitude do saber científico, da dimensão didático-metodológica, das relações humanas, da compreensão dos aspectos formativos da área de conhecimento, da dimensão afetivo-emocional. Tal prerrogativa demanda um preparo didático-metodológico mais assertivo dos profissionais que irão atuar nesse seguimento, de modo a promover práticas de ensino por meio de ações de mediações e de intervenção, garantindo que a aprendizagem se efetive.

3 O PROJETO DOCÊNCIA VOLUNTÁRIA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR

As políticas públicas direcionadas à formação para a docência superior destaca algumas funções referentes ao Ensino Superior no Brasil, por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que no artigo 43 orienta:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- VIII – Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996).

A partir dos pontos mencionados pela lei, o Ensino Superior não visa apenas a busca pelo diploma de uma futura carreira profissional; há muitas metas a seguir durante a formação acadêmica. Nesse sentido, destaca-se a prestação de serviços à comunidade de forma extensiva e recíproca, com vista à resolução de problemas do cotidiano dos cidadãos. Outro ponto a considerar importante é a aproximação entre a Educação Básica e a Educação Superior com o objetivo de oferecer projetos e pesquisas favoráveis ao campo de conhecimento dos estudantes universitários e ao mesmo tempo contribuem com os profissionais da educação. Dessa forma, a universidade alcança seu propósito de compartilhar parcerias em prol do desenvolvimento educacional.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP Nº 02/2019, no art. 4.º, institui competências e específicas para a docência. São elencadas três competências como dimensões

fundamentais, como o conhecimento profissional; a prática profissional e o engajamento profissional:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Nesse sentido, tem-se um contexto formativo em que as competências precisam estar articuladas às práticas educativas, de modo a garantir uma formação mais efetiva desse futuro profissional. As diretrizes apontam orientações em relação à formação inicial de professores, a menção à formação do magistério superior aparece nas LDB 9.394/96, no art. 66, ao assinalar apenas a vertente da titulação para o exercício do magistério superior se efetiva em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, sem maiores especificações, o que cabe às instituições de ensino superior instituírem suas próprias regulamentações formativas.

Pensando, então, em promover ações formativas para o magistério superior, foi promulgada pela Resolução CEPE nº 268 (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), em 12 de junho de 2018 o projeto de Docência Voluntária. Esta ação constitui-se de uma atividade docente exercida por discentes do programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* e/ou por estagiários de pós-doutorado da UFLA (Universidade Federal de Lavras). Sendo assim, consta no artigo 1.º que à Docência Voluntária compreende “atribuições relativas aos encargos acadêmicos associados à(s) disciplina(s) eletivas e obrigatórias de graduação, desenvolvidas sob a supervisão de um professor, quando exercida por discentes regularmente matriculados nos cursos de mestrado ou doutorado” (CEPE, 2018, p.8).

Por este modo, no artigo 21, inciso I da Resolução CEPE nº 268, regulamenta que o Docente Voluntário deve assumir as funções definidas no plano de trabalho aprovado pela PRG (Pró-Reitoria de Graduação), que estará vinculado ao Departamento de Ensino em que o professor da disciplina se encontra alocado, o qual tem a função de

acompanhar, orientar e supervisionar as atividades do docente voluntário, fazendo com que sejam cumpridas ao longo do período do semestre letivo.

A atividade de docência voluntária oferece a oportunidade de os discentes compreenderem a relação entre professor e alunos e as demais atividades a serem cumpridas em determinado curso e, também, promove o contato com a prática pedagógica de acordo com cada realidade. A dinâmica da docência voluntária acontece a partir de um diálogo entre professor supervisor e o discente voluntário, em que são estabelecidos a porcentagem de atuação nas atividades de ensino, efetuam-se o planejamento do plano de ensino da disciplina, organização de atividades práticas ou laboratoriais, bem como a forma das atividades avaliativas, que serão desenvolvidas durante o período letivo.

4 A DOCÊNCIA VOLUNTÁRIA NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Frente à proposta de refletir sobre as ações formativas para o magistério superior, vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação, realizou-se uma pesquisa descritiva², sob abordagem qualitativa, por meio da aplicação de um questionário com egressos do PPGE-UFLA, sobre as experiências de mestrandos nas atividades de Docência Voluntária.

Para a coleta dos dados da pesquisa, utilizamos o dispositivo da plataforma virtual *Google Forms*³ para a construção do questionário, de forma a garantir a participação espontânea, assíncrona, permitindo assim o anonimato segundo a Resolução CNS 510/2016, no que diz respeito à pesquisa com participantes não identificados⁴. Para tanto, foram elaboradas 12 questões abertas, enviadas por correio eletrônico de forma que ficassem registradas no banco de dados da mesma plataforma digital, seguidas das orientações e compromissos éticos de não identificação dos participantes. Diante do

² Compreende-se por pesquisas descritivas as ações investigativas que “vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias” (GIL, 2008, p. 28).

³ QUESTIONÁRIO. Entrevista com professores pesquisadores. Temática: Docência Voluntária. 2022. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdoTI7CUtegEZbQbofzhE56ii8AqQCMTEkpDRHexbtYXiZuQ/vie wform?usp=sf_link

⁴ Para manter o compromisso ético assumido pelo Termo de Compromisso Livre Esclarecido, será referido aos participantes como DV (docente voluntário) seguido de numeração ordinal, por exemplo: DV1, DV2, etc.

convite, aceitaram participar da pesquisa 6 egressos, os quais atuaram no projeto de Docência Voluntária.

Os participantes da pesquisa entre os anos de 2018 e 2021, com as disciplinas estavam vinculadas ao curso de licenciatura em Pedagogia (noturno), cuja porcentagem de atuação que variou de 90% a 50% das atividades de ensino, nas disciplinas: Linguagem Oral e Escrita, Alfabetização e Letramento, Gestão Educacional, Trabalho Pedagógico e Cotidiano Escolar, Linguagem, Leitura e Cultura Escrita I.

Todas as participantes apontaram que a motivação para atuar no projeto se efetivou pelo fato de que o conteúdo das disciplinas estava em consonância com as atividades que exerciam como professoras da educação básica. Demonstrando que a participação no projeto remetia ao interesse de aperfeiçoamento das práticas educativas, uma vez que permitiu a interlocução com as experiências trazidas pela atuação no magistério.

Em relação ao perfil dos participantes, observou-se que as participantes além do título de Mestre em Educação pelo PPGE-UFLA, apresentavam formação em cursos de especialização como de Psicopedagogia; de Alfabetização e Letramento; Coordenação Pedagógica, de Mídias em Educação, e apenas uma não possuía especialização. O tempo de atuação na educação básica variou de 3 a 27 anos⁵.

A busca por cursos de especialização demonstra a preocupação com a formação continuada a partir dos cursos de especialização realizados, bem como da conclusão do curso de mestrado profissional. A metade das participantes estava no início da carreira como docente na educação básica, enquanto o restante apresentou um tempo maior na carreira do magistério, caminhando para o final do exercício da docência.

Esta diferença de tempo de atuação apresentou duas situações nas relações com os estudantes da graduação: a identificação com as professoras iniciante na carreira do magistério, pois algumas tinham se formado recentemente, no curso de Pedagogia e logo ingressado no curso de mestrado. A segunda situação remeteu às docentes que mais tempo de atuação no magistério, o que permitiu momentos significativos de compartilhamento de experiências da prática pedagógica. Ambas as situações permitiram um diálogo entre as docentes voluntárias e os estudantes do curso de Pedagogia. Isso pelo fato de que as relações humanas construídas se caracterizam pelo “quefazer”, conforme aponta Freire (1983, p.121), visto que o “fazer é ação e reflexão”, que permitiu

⁵ De acordo com as respostas obteve-se a seguinte relação: DV1: três anos; DV2: dez anos, DV3: vinte e três anos; DV4: vinte e um anos e meio; DV5: dois anos e DV6: vinte e sete anos.

um contexto de dialogicidade entre os envolvidos. Nesse processo o professor ensina e aprende uma vez que ele necessita sempre refletir sobre as peculiaridades dos alunos visando uma dinâmica emancipatória (FREIRE, 1983; 2007).

Nesse sentido, as participantes destacaram que a docência voluntária proporcionou uma ação reflexiva e dialógica entre as duas etapas da educação (educação básica e educação superior), uma vez que, ministravam aulas na Educação Básica, em seus diversos níveis e conteúdos de área específica. Esse processo foi permeado de trocas de experiências em relação à realidade escolar, aos desafios enfrentados e às práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas pelas docentes. Portanto, nesse percurso criou-se um espaço de interlocução de saberes entre o professor supervisor, os docentes voluntários e os estudantes de graduação, o que demonstrou uma percepção assertiva do projeto.

As atividades de docência voluntária que aconteceram nos semestres letivos de 2020 e 2021 tiveram que ser adaptadas, visto que, em decorrência da pandemia, causada pela COVID 19, houve a inserção do ensino remoto emergencial⁶ nas universidades⁷. Diante desse contexto inóspito, as atividades de ensino passaram a acontecer de forma remota, por meio de um Roteiro de Estudos Orientados⁸ (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021). Com isso, as atividades de docência voluntária sofreram modificações, de modo que se destacaram alguns desafios enfrentados durante esse período letivo:

As dificuldades sempre existem, porém, devido à pandemia da Covid-19, o maior desafio foi ministrar aulas online, e trabalhar em prol da permanência dos alunos no curso. Além disto, foi angustiante presenciar a ausência de acesso às ferramentas digitais e ao mesmo tempo, lidar com as questões de saúde que famílias de alunos apresentavam e que o próprio país estava passando (DV6).

A disciplina foi realizada remotamente devido à pandemia da Covid-19. A maior dificuldade foi a falta de contato com os discentes (DV1).

⁶ Cf. As atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (vídeoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leitura, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020, p. 8-9).

⁷ O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em 28 de abril de 2020, a partir do parecer CNE/CP nº 5/2020, normas que orientaram as instituições educacionais sobre a reestruturação do Calendário Escolar e a organização de atividades não presenciais, objetivando a retomada e conclusão do ano letivo, flexibilizando o cômputo dos dias letivos anuais, mas garantindo a carga horária mínima de horas de estudo.

⁸ Cada REO, elaborado pelo professor responsável pelo componente curricular, será o documento mínimo para confirmação da atividade de ERE e deve conter a delimitação de um tema de estudo, apresentar objetivos de aprendizagem claros relacionados ao tema delimitado, definir um conjunto de orientações para o alcance desses objetivos, apresentar as referências de estudo indicando materiais e/ou mídias onde o estudante pode ter acesso a elas e solicitar o desenvolvimento de um produto final (UFLA, 2020, § 2º, art. 5º).

Auxiliar a professora a ministrar uma disciplina “à distância” [de forma remota] já que sempre foi ofertada presencial (DV5).

As respostas apontaram as dificuldades enfrentadas em relação ao ensino remoto emergencial, o qual se tornou o desafio marcante nesse momento. As mestrandas foram inseridas no projeto de Docência Voluntária e envolvidas em um processo de reformulação das atividades de ensino remoto emergencial, as quais buscavam ações diferenciadas e adaptações por meio das plataformas digitais para dar continuidade à formação dos licenciandos. Nesse viés, as participantes apontaram que as atividades da docência voluntária se mostraram mais desafiadoras, tanto para a professora do ensino superior, quanto para as mestrandas que atuavam na disciplina. Frente a qual foi preciso, uma aprendizagem colaborativa e mais humanística, fazendo com que os graduandos não desanimassem ou desistissem dos estudos, em decorrência do contexto social que a pandemia causou na vida das pessoas.

A percepção do desafio de exercer a docência em condições do ensino remoto, envolveu o aprendizado de como ministrar aulas síncronas, de como reorganizar os conteúdos e as atividades avaliativas, o que colocou todos os integrantes do projeto em contato com as tecnologias digitais. Esse aprendizado de uso dos recursos multimídia, conforme destaca Masetto (2002, p. 16), adentrou na “área de recursos humanos, exigindo qualidade dos serviços, revisão das categorias ocupacionais, formação continuada dos profissionais”. O ensino remoto emergencial exigiu nova capacitação em relação ao uso de plataformas de vídeo conferência, demandando competências relativas à “adaptabilidade, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação” (MASETTO, 2002, p. 16).

Iniciei a Docência Voluntária poucos dias do interrompimento das aulas presenciais, devido à pandemia da Covi-19. Presencialmente tive pouco contato com os estudantes, duas aulas somente, de forma que não pude trocar muitas aprendizagens com os mesmos. Porém, ao iniciar o ensino remoto, compartilhei saberes e discussões através da plataforma da universidade: Campus Virtual, por meio dos fóruns e das tarefas. Deste modo, me tornei mediadora neste novo molde de ensino e acredito que foi uma contribuição para minha formação como docente (DV6).

No ponto de vista da DV6, o ensino emergencial não foi fator determinante para que os estudos parassem com as interações entre professor e aluno, pelo contrário, nesse momento foi preciso um esforço maior, de ambas as partes, para alcançar os objetivos da aprendizagem, ainda que de forma não-presencial.

O ensino remoto não minimizou as ações formativas, mas antes exigiu posturas didático-metodológicas diferenciadas, o que possibilitou outras aprendizagens. A DV1 destacou que durante a docência voluntária teve “a oportunidade de planejar e acompanhar discussões referentes ao ensino superior, além de estar sempre presente na edição e postagens de atividades ou aulas no Campus Virtual” (DV1). E ainda a DV5 apontou que as atividades da docência voluntária contribuíram “para compreender como é realizado um planejamento acadêmico, como é possível ter trocas de ambas as partes, saber escutar e ouvir”.

Com base nas respostas percebe-se que, além de realizar atividades na plataforma destinada para o curso, também observa a percepção da importância do diálogo e do feedback que, porventura, se intensificou durante o ensino remoto.

Nesse sentido, se uma percepção centrou no domínio dos recursos multimídia, outra percepção estendeu-se à mediação do processo de aprendizagem, que ocorreu tanto nas atividades presenciais quanto de forma remota. Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013, p. 150) reforçam que é preciso manter a medição entre ensinar, “[...] entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos; entre as formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-la”. Com isso, evidenciou-se que somente pela reconstrução de uma didática específica, devido ao ensino remoto, é que foi possível a continuidade das atividades de ensino, o que repercutiu nas ações formativas da docência voluntária.

A mediação da aprendizagem dos graduandos também estava na forma de envolvimento com o conteúdo a ser ministrado. Para a DV4, durante o período das aulas, “os alunos demonstravam, muitas vezes, falta de interesse, pois não faziam a leitura prévia e nem todos participavam, desviando de alguma forma, como por exemplo, olhando o celular”. Nota-se que se esse comportamento dos graduandos se referiu tanto ao ensino presencial quanto ao remoto, em que se evidenciava a não leitura prévia dos textos de cada disciplina e a falta de envolvimento dos alunos durante as aulas.

Esse aspecto didático-metodológico trata-se de um enfrentamento constante no ensino superior, seja pela perspectiva da indiferença dos estudantes frente à disciplina, seja na perspectiva da ausência da ação mediadora a partir de uma aula compartilhada, problematizadora para a construção do conhecimento. Nessa ótica, Pimenta e Anastasiou (2010) defende a superação de ensino expositivo para ocupar espaço à ideia de aprendizagens compartilhadas, interpretadas como formas de trabalhar os conhecimentos relacionando conteúdo, ensino e resultados recíprocos.

Em contraposição, quando a mediação das práticas pedagógicas acontece a percepção da docência para a ser de forma mais tranquila, visto que os “desafios sempre surgem na docência, porém por estar atuando em uma área em que tenho experiência foi tranquilo. Contribuir com o aprendizado é muito complexo, mas desafiador e gratificante” (DV3). A percepção em relação aos desafios da atuação na docência voluntária remeteu ao ato de atuar diretamente no processo de aprendizagem do outro, que embora fossem professoras que atuavam na educação básica, em preparavam aulas com vistas a promover a aprendizagem das crianças, no contexto do ensino superior demandava outros saberes.

Atuar na docência voluntário colocou as mestrandas em contato com o processo de ensino e aprendizagem de graduandos, o que se mostrou ao mesmo tempo desafiante e estimulante, de modo que “trouxe uma experiência essencial para a prática da docência no ensino superior” (DV2), ou mesmo “contribuiu efetivamente, pois através das discussões e debates pudemos nos aprofundar e aprender juntos” (DV3). Ofereceu um ambiente de reciprocidade, em que a “troca de experiências foi fantástica; proporcionou a ressignificação da experiência profissional na educação básica e percebi a necessidade de proporcionar aos estudantes, futuros docentes, a relação entre a teoria e a prática” (DV4).

A percepção das ações formativas fica evidente nas respostas, o que exigiu colocar em jogo três competências docentes: o conhecimento, o compromisso e o contexto. Segundo Imbernón (2017, p.31) o conhecimento diz respeito à capacidade de saber sobre o conteúdo, ou melhor ao campo de atuação (área de conhecimento) do docente, mas também consiste no saber pensar, no saber refletir sobre conceitos e ações, pois “cuanto más sepamos, más capaces seremos de reflexionar sobre esse hacer”.

O compromisso, o qual complementa o conhecimento, refere-se ao envolver-se, ao atribuir sentidos às ações e, por isso, compromete-se com aquilo que faz. E o contexto, remete a tudo que envolve a situação de ensino e de aprendizagem, porque somente a partir da visão do contexto se pode compreender ou interpretar a educação e as ações que exige do educador (IMBERNÓN, 2017).

Acredito que um desafio pontual é ter domínio da área do conhecimento, tanto na teoria quanto na prática. Desta forma, se o professor é iniciante na graduação, o primeiro desafio é estudar e se dedicar. Outro ponto que considero importante é manter uma relação de diálogo entre docente e aluno, pois a construção do conhecimento se dá na relação com o outro, nas trocas de experiências, uma vez que não somos seres detentores do saber em todo o tempo (DV6).

A percepção da DV6 aguça as capacidades docentes indicadas por Imbernón (2017) em que se aponta o domínio do conteúdo, por isso o compromisso em estudar e dedicar-se as atividades da docência, bem como conhecer a realidade dos graduandos a partir de uma relação de diálogo, de trocas de experiências.

Outra percepção da docência voluntária remete à contribuição para a construção de identidade docente a qual ocorre pelo contato direto com as situações de ensino e pelas relações sociais vivenciadas, haja vista que “[...] a identidade não é um dado imutável, nem externo que possa ser utilizado como vestimenta ou acessórios. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p. 18).

A percepção da identidade docente, apareceu na descrição de um perfil do docente do ensino superior, que a princípio demandaria “estar inserido em políticas públicas que agregam cada área (DV3); dominar o conteúdo da área em que atua, a fim de “atrelar a teoria à realidade educacional vivenciada na atualidade” (DV2), bem como “fazer com que os alunos compreenderem a importância do estudo teórico para a atuação prática do docente” (DV4).

Em relação ao perfil do profissional e ao seu aprimoramento no ensino, Almeida (2012) menciona sobre a necessidade do avanço das transformações na educação superior por parte das universidades e dos docentes, de forma que o compromisso das instituições de manter a valorização da formação no ensino superior seja por meio de empreendimentos políticos da gestão administrativa.

A percepção em relação à docência superior apareceu demarcada em relação às experiências de ser professor na educação básica:

Na minha percepção, ser professor na universidade demanda diferenças de ser professor na educação básica, destacando-se pela questão do nível. Na universidade lidamos com pessoas adultas que já passaram por outras escolas das mais diversas realidades e que estão em um momento de busca a uma graduação. Na educação básica trabalhamos com crianças e adolescentes, cidadãos que estão desenvolvendo suas personalidades, suas concepções e ideias sobre diversas questões de seu cotidiano. Neste ponto, o papel do docente é essencial na vida desse aluno. Para mim esta diferença é bem marcante. Mas como a vida não se faz apenas de diferenças, quero dizer que as semelhanças nestes dois níveis também estão presentes. As exigências burocráticas, os planejamentos, o currículo a cumprir, as conquistas que contribuem na qualidade da educação são alguns pontos parecidos. Mas, percebo também que as duas realidades se assemelham em questões que precisam ser melhoradas como por exemplo, a desunião de professores no trabalho de projetos e programas (refiro-me a alguns, evidente). Na verdade, penso que a dicotomia entre os dois níveis de ensino já melhorou bastante, mas ainda é preciso romper muito mais este paradigma, pois a Universidade precisa das escolas e as escolas precisam da Universidade (DV6).

Por atuarem como professoras da educação básica, a percepção sobre a docência superior parte da compreensão de sua própria experiência como docente, de que “o compromisso e o desempenho são os mesmos”, porém cada etapa de ensino apresenta “suas especificidades”. Em que “as duas experiências são interessantíssimas e desafiadoras”, contudo, demonstram diferenças em suas realidades, pois trata-se de ações pedagógicas distintas “[...] pois o público é diferente. No meu caso, uma coisa é você alfabetizar crianças; outra, é ‘ensinar a ensinar’, proporcionar a formação necessária para um futuro docente alfabetizar uma criança” (DV4).

Nesse sentido, demonstraram a compreensão de “enquanto na educação básica é proposto que o ensino seja construído com base em autonomia para as crianças; no ensino superior os estudantes já possuem autonomia para realizar suas atividades” (DV1). Por isso, é possível criar situações mais aprofundadas de reflexão sobre as práticas educativas, de modo que as “problematizações e questões postas pelos alunos são diferentes nos dois níveis. No ensino superior temos mais reflexões críticas, enquanto na educação básica elas são construídas gradativamente” (DV5).

A percepção de “ensinar a ensinar”, remete à finalidade da docência nos cursos de licenciatura, ou melhor, refere-se ao fazer pedagógico que aguça as capacidades docentes. Shulman (1987) explica que o “saber ensinar”, consiste em propiciar a compreensão do conhecimento dos alunos, em que se utiliza de técnicas e habilidades pedagógicas para apresentar o conhecimento de forma dialógica.

Outra percepção da docência superior refere-se ao saber consistente em relação à atuação didática no ensino superior:

Percebo que exige muito estudo, dedicação, ainda mais nos dias atuais, devido à globalização, onde o conhecimento é disponível através de várias ferramentas. Contudo, penso que, em consequência das mudanças decorrentes deste mundo globalizado, deveriam acontecer mudanças na postura da universidade e dos docentes, visando uma educação inovadora, com base em aprendizagens significativas e não em aulas somente expositivas e tradicionais (DV6).

A percepção de mudança da postura docente aparece associadas às mudanças sociais, o que deveria influenciar ou servir de mote para as mudanças nas práticas de ensino na universidade, pois “el cambio, esta es la palabra clave”, conforme assegura Hernández (2021, p.21), uma vez que a mudança de postura, de perspectiva teórica ou metodológica demonstra um ato de aprendizagem. Para Roldão (2007) ensinar não basta apenas dominar o conhecimento, mas promover ao aluno saberes contextualizados, reflexivos e significativos.

5 CONCLUSÃO

Ao trazer as ações formativas a partir das experiências na docência voluntária, foi possível compreender que a educação superior, como instância formativa dos cursos de licenciatura, possui grande responsabilidade social e política no que tange ao ensino em nosso país. Visto que a docência abarca a dimensão do “quefazer”, ou seja, da ação e da reflexão, como prática transformadora do contexto social (FREIRE, 1983).

Nesse sentido, a reflexão adentrou na dimensão da compreensão sobre docência como ação reflexiva do fazer pedagógico, que demanda: a disposição de conhecimentos teóricos e técnicos; a visibilidade de ações futuras; a ação mediadora no processo de ensino; a capacidade de organização e de condução de situações de aprendizagens; a conscientização da formação como ação contínua; a percepção da docência como ação transformadora e aberta que ultrapassa a dimensão individual, para a coletividade de uma sociedade desigual, multicultural e complexa (IMBERNÓN, 2017).

Com base nessa perspectiva, evidenciou-se que a percepção sobre docência superior se ancorou nas experiências como docente e nas ações desenvolvidas nas práticas de ensino viabilizadas pela participação no projeto de docência voluntária. As percepções partiram de experiências em práticas de ensino de forma compartilhada, que foram apontadas como necessárias nas ações desenvolvidas fosse no contexto de ensino presencial, fosse no contexto de ensino remoto.

As participantes da pesquisa atuavam como docentes na educação básica, este foi um fator que permitiu ações dialógicas e reflexivas com os alunos da graduação, pois as docentes voluntárias compartilhavam suas experiências vividas nas escolas. Propiciou-se com isso um momento de troca de saberes, favorecendo as relações de proximidade entre os graduandos e as docentes. Sendo assim, a atividade de docência voluntária nas disciplinas de graduação promoveu a aprendizagem das especificidades do ensino superior e ao mesmo tempo gerou um ambiente de conhecimento de práticas docentes em diferentes níveis da educação.

Nessa direção, pode-se destacar que o projeto de Docência Voluntária beneficiou vários sujeitos envolvidos na prática educativa do ensino superior, como: os estudantes, os docentes voluntários e os professores supervisores. Com isso, tem-se a similaridade a um estágio no ensino superior e, por este motivo, remete a uma ação formativa para a

docência, a qual requer acionar competências docentes como o conhecimento, o comprometimento e a compreensão do contexto do processo de ensino e aprendizagem.

A reflexão sobre a docência superior apontou percepções em relação à necessidade de se buscar o aprimoramento das práticas educativas, a partir da qualificação das ações pedagógicas, da dinamicidade, da cooperação, do envolvimento, do comprometimento com discussões teóricas e práticas de forma compartilhada, da compreensão dos aspectos formativos da área de conhecimento, da dimensão afetivo-emocional, o que requer ações de mediação e de intervenção. Entendendo que “ensinar a ensinar” requer um posicionamento de constante mudança interior, pois “el verbo enseñar solo se coincide desde la convicción de que somos seres humanos, todos, son mejorables” (HERNÁNDEZ, 2021, p.38).

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, J. R. A. **Didática do ensino superior**. 2. Ed. Curitiba: IESD Brasil S.A., 2011.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP No 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2016&pagina=44> Acesso: 19 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** – República Federativa do Brasil, Brasília 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2007.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, S. C. **El arte de enseñar**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. Coleção questões da nossa época. v. 14. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Ser docente em uma sociedade compleja: I difícil tarea de ensinar**. Barcelona: Editorial Graó, 2017.

MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2002.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Ed. Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I. de; FRANCO, M. A. do R. S. A. Construção da didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, local, v. 18, n. 52, p. 123-241, jan./mar. 2013.

QUEIRÓS, G.B.; AROEIRA, K. P. Professores em Docência no Ensino Superior: formação e desafios didático-pedagógicos no atual cenário brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquisa em Educação**. Santos, Volume 12, número 26, p. 18-36, jan./abril, 2020.

RESOLUÇÃO CEPE Nº 268, DE 12 DE JUNHO DE 2018. Regulamenta a atividade de Docência Voluntária exercida por discentes de Pós-Graduação Stricto sensu e por estagiários de pós-doutorado da UFLA e dá outras providências. Disponível em https://prograd.ufla.br/images/docencia-voluntaria/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEPE_268_2018.pdf#

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade de São Paulo, maio 2009.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, nº 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SANTO, E. do E; LUZ, L. C. S. da. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **SABERES**, Natal, v 1, n 8, p. 43-55, ago. 2013.

SILVA, J.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **RIAAE**—Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./jun. 2021.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 059, de 14 de maio de 2020. Lavras, MG: CEPE, 2020. Disponível em: https://prograd.ufla.br/images/arquivos/legislações/5_089_29072020.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.