



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4309

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Meyer, Patrícia; Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos; Borges, Cecília
Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente
Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 312-329
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0004>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM  redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente

Collaboration between colleagues in teaching professional development programs

Colaboración entre pares en programas de desarrollo profesional docente

Patrícia Meyer*
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau**
Cecília Borges***

Resumo: Embora a colaboração seja valorizada no discurso de professores, de gestores e de instituições, assim como reconhecida como essencial para a inovação nas universidades, a cultura do individualismo é a que permeia a atuação dos professores universitários. Este estudo tem por finalidade analisar os programas de desenvolvimento profissional docente empreendidos em quatro universidades (uma internacional e outras três nacionais), sob a perspectiva da promoção da colaboração entre pares. A análise ocorreu por meio de coleta de publicações ou *sites* que os descreviam. Os programas de desenvolvimento profissional docente analisados têm a colaboração entre pares como premissa e incentivam a socialização das experiências em cursos, fóruns e outros eventos de formação. Entretanto, observa-se a necessidade de diversificação de estratégias, como mentoria, incentivo a atividades *online* e desenvolvimento de projetos coletivos, para que a colaboração possa realmente ser um pilar na formação pedagógica, na aprendizagem permanente, assim como na reconfiguração e na inovação das práticas de professores universitários.

Palavras-chave: Ensino Superior. Desenvolvimento profissional. Professor universitário.

Abstract: Although collaboration is valued in the discourses of teachers, managers and institutions, as well as recognized as essential for innovation in universities, the culture of individualism is the one that permeates university professors' performance. This study aims to analyze teaching professional development programs undertaken at four universities (one international and three national), from the perspective of promoting peer collaboration. The analysis occurred through the collection of publications or websites that described them. The teaching professional development programs analyzed have peer collaboration as a premise and encourage the socialization of experiences in courses, forums and other continuing education events. However, it is observed the need for strategy diversification, such as mentorship, incentive to online activities and development of collective projects, so that collaboration can really be a pillar in the pedagogical

* Professora do Instituto Federal do Paraná. E-mail: <patricia.meyer@ifpr.edu.br>.

** Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: <dilmeire.vosgerau@pucpr.br>.

*** Université de Montréal (UdeM). Faculté des sciences de l'éducation - Département de psychopédagogie et d'andragogie. E-mail: <cecilia.borges@umontreal.ca>.

continuing education, lifelong learning, as well as in the reconfiguration and innovation of university professors' practices.

Keywords: Higher education. Professional development. University professor.

Resumen: Aunque la colaboración sea valorizada en el discurso de profesores, de gestores e instituciones, al igual que reconocida como esencial para la innovación de las universidades, la cultura del individualismo es la que subyace la actuación de los profesores universitarios. Este estudio tiene por finalidad analizar los programas de desarrollo profesional docente realizados en cuatro universidades (una internacional y otras tres nacionales), bajo la perspectiva del fomento de la colaboración entre pares. El análisis ocurrió por medio de colecta de publicaciones o sitios web que los describían. Los programas de desarrollo profesional docente analizados tienen la colaboración entre pares como premisa e incentivan la socialización de las experiencias en cursos, foros y otros eventos de formación. Sin embargo, se observa la necesidad de la diversificación de estrategias, como tutoría, incentivo a actividades en línea y desarrollo de proyectos colectivos, para que la colaboración sea realmente un pilar en la formación pedagógica, en el aprendizaje permanente, así como en la reconfiguración e innovación en las prácticas de los profesores universitarios.

Palabras-clave: Educación Superior. Desarrollo Profesional. Profesor Universitario.

Introdução

A formação profissional para o exercício da docência no Ensino Superior é essencial para uma aprendizagem de qualidade em um cenário no qual as universidades almejam uma formação crítica e de excelência. Há, portanto, uma correlação entre professores que apresentam domínio não apenas dos conhecimentos científicos, mas também de conhecimentos profissionais acerca da docência e da melhoria na qualidade do ensino (ZABALZA, 2005). Infelizmente, nem todas as instituições de ensino no Brasil estruturaram programas de desenvolvimento profissional docente com continuidade, enraizados na cultura institucional, sistematizados por meio de ações de planejamento e de avaliação, baseados em diagnóstico das reais demandas do professorado e com foco no fomento à reflexão sobre a prática e a cultura da colaboração, em contraposição à cultura do isolamento ou do individualismo.

Com o objetivo de incentivar o debate em programas já instituídos e a organização de novos programas, empreendeu-se a análise de quatro experiências em programas de desenvolvimento profissional docente em diferentes universidades, sendo três instituições brasileiras (Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Universidade de São Paulo – USP e Universidade do Vale do Itajaí – Univali) e uma canadense (Université de Montréal – UdeM). Investiga-se, por meio de análise comparativa a partir de documentos, como as instituições promovem a colaboração entre pares nesses programas, com base no conceito de Hargreaves (1998). Os princípios para orientar o desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 2006 *apud* MAYOR RUIZ, 2009) e uma matriz de diretrizes para os programas, constituída a partir da análise dos pressupostos teóricos de diferentes autores que discutem o tema, também sustentaram teoricamente as reflexões.

A colaboração como propulsora do desenvolvimento profissional docente

Embora a colaboração seja valorizada no discurso de professores e de gestores educacionais (MEYER; VOSGERAU, 2016) e considerada essencial para desencadear a inovação nas universidades (ZABALZA, 2003), é a cultura do isolamento e do individualismo que permeia a atuação dos professores (HARGREAVES, 1998; ZABALZA, 2003, 2004; VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012; CUNHA, 2014a). A criação de estratégias diversificadas que possam fomentar a colaboração é fundamental, uma vez que ela é um pilar para promover a formação

pedagógica dos professores (MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015) e um dos fatores reconhecidos pelos próprios docentes pela contribuição para a aprendizagem permanente (FEIXAS, 2004).

Ao considerar que tal desenvolvimento não é linear, mas permeado por avanços e retrocessos (FEIXAS, 2004), o apoio de colegas mais próximos, como aqueles que atuam na mesma área, ministram a mesma disciplina ou trabalham nos mesmos departamentos, impacta diretamente na atuação docente, de formas diversas, de acordo com seu ciclo de carreira. Podem ser professores mais experientes e seguros, que colaboram com orientações, ou mais jovens e motivados, que partilham suas ideias com potencial de inovação, por exemplo.

Por vezes, a excelência no ensino é tomada como natural e imediata pelos docentes (MAYOR RUIZ, 2009), que julgam que o domínio dos conhecimentos em sua área de atuação é suficiente para exercer a docência com competência. Soma-se a isso o fato de que, como se supõe que todos conhecem o que faz um professor, parece ser simples a reprodução de suas práticas, de maneira que qualquer pessoa poderia exercer a docência (CUNHA, 2014a). Quando os professores não sentem qualquer necessidade de aperfeiçoamento (FEIXAS, 2004), é necessário contar com a ajuda de outros docentes e não apenas de profissionais especialistas para estimulá-los a questionar suas práticas e inseri-los em processos de melhoria do ensino (MAYOR RUIZ, 2009). A colaboração é, portanto, uma via privilegiada para a excelência docente, podendo a criação de um clima de aprendizagem, favorecido por sólidas políticas institucionais, desencadear um processo de contaminação, essencial para o engajamento do professorado.

A colaboração é tão essencial para o alinhamento de crenças e ações em prol de estratégias institucionais, a execução de projetos e a promoção de mudanças que fomentá-la e encorajá-la é uma das atribuições daqueles que atuam em centros ou programas de desenvolvimento profissional, como os assessores. Sendo líderes, esses profissionais são convocados a ouvir, identificar problemas e oportunidades, estabelecer uma comunicação efetiva com os públicos, encorajar esforços, dar *feedback*, compartilhar responsabilidades, nutrir confiança mútua, ter objetivos comuns e inspirar, por meio do exemplo, uma postura colaborativa (TAYLOR; COLET, 2010).

Apesar de a existência de um programa de desenvolvimento profissional docente não ser suficiente para assegurar a superação das fragilidades na formação didático-pedagógica de professores universitários (VEIGA *et al.*, 2012), em um cenário como o brasileiro, é fundamental promover ações que possam contribuir para a valorização da docência universitária, bem como para o favorecimento da transparência (ZABALZA, 2003), da colegialidade e da reflexão sobre a prática, passando do senso comum para um conhecimento profissional da docência (ZABALZA, 2005).

Os princípios que devem orientar esse desenvolvimento são descritos por Marcelo Garcia (2006 *apud* MAYOR RUIZ, 2009), estando sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Princípios que devem orientar o desenvolvimento profissional docente

Princípio	Descrição
Institucionalidade	O desenvolvimento dos professores precisa ser integrado ao da instituição de Ensino Superior, o que implica a formação docente ser prestigiada.
Diversidade	Cada momento do ciclo de vida profissional dos professores apresenta diferentes demandas, portanto os projetos precisam contribuir para a aprendizagem profissional como um todo.
Continuidade	Requer processos estáveis e permanentes, em vez de descontinuados.
Transparência	O professorado precisa dispor de informações claras acerca de todos os processos e de todas as iniciativas.
Integração	É essencial a integração entre diferentes tipos de conteúdo disciplinar e psicopedagógico, teoria e prática e coletivos relacionados, como assessores, gestores e professores.
Indagação	O professor deve estar engajado no processo de forma ativa, aplicando os novos conhecimentos adquiridos, o que requer provocação.
Racionalidade	O desenvolvimento não pode ter como base a improvisação; desenho (planejamento), sistematização e acompanhamento do processo (avaliação) são essenciais.
Oportunidade	A oferta de formações deve ser adequada, tanto em relação ao tipo quanto à quantidade, respeitando os diferentes tempos institucionais e contextos externos.
Contextualização	Deve ser focada nos desafios do cotidiano do professor, visando a promover inovação e melhorias nas instituições de ensino.
Excelência	Implica avaliar processos, objetivando verificar resultados em relação à qualidade.
Compromisso profissional e social	O compromisso social da docência leva à aquisição de conhecimentos profissionais que possam melhorar os processos de ensino.
Colaboração e gestão do conhecimento	A perspectiva de colaboração também requer que o professor deixe de ser um consumidor de conhecimento e se transforme em alguém que o produz, por meio de seu engajamento e de sua contribuição com os pares.

Fonte: Adaptado de Marcelo Garcia (2006 *apud* MAYOR RUIZ, 2009).

Tanto os princípios quanto as diretrizes mencionam o quanto o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que influencia a implementação de mudanças e de inovações. Professores que atuam de forma colegiada têm maior motivação e satisfação no exercício da docência, como também podem compartilhar suas experiências, trocar materiais e minimizar inseguranças. As inovações, afirma Zabalza (2003), não implicam apenas fazer algo novo, mas, sim, fazer algo melhor, que seja justificável e viável. São os excessos no individualismo e no tradicionalismo que influem no discurso de que é impossível transformar a universidade. Para o pesquisador, a única possibilidade de mudar as práticas universitárias é por meio da colaboração entre diferentes departamentos, instâncias e pessoas, uma sinergia de recursos humanos e de oportunidades que possa efetivar uma mentalidade que gere novos processos (ZABALZA, 2003).

A literatura fornece indicadores para fomentar o desenvolvimento profissional docente, categorizados sob duas perspectivas: relativos às estratégias que podem ser desenvolvidas pelas instituições (Quadro 2) e ao envolvimento docente necessário para o sucesso dessas ações (Quadro 3). Ainda, em relação às diretrizes para esses programas, em uma perspectiva estratégica, identifica-se que é necessário articular movimentos individuais e coletivos, que respeitem a voz e a diversidade de perfis dos professores presentes no cenário das universidades. Por isso, as estratégias e as frentes de atuação variam, possibilitando abranger diferentes momentos do ciclo de vida profissional do

sujeito, interesses pessoais e institucionais, formação em uma dimensão pessoal e profissional, assim como investir em condições como tempo e estímulo institucional.

Quadro 2 - Indicadores de estratégias institucionais

Indicador	Descrição	Autores
Reflexão sobre a prática	Oportunizar que o docente reflita ativamente sobre sua prática e a compare com indicadores profissionais adequados.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
Novas práticas	Reservar tempo suficiente para que os professores ensaiem novos métodos e metodologias de ensino.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
Exemplos práticos	Apresentar exemplos práticos, pois a atividade precisa ser significativa e ter relação com os contextos (externos) e a realidade do professor (interna).	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013) (ALARCÃO, 2009) (ESTEPA MURILLO <i>et al.</i> , 2005) (MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999)
Flexibilidade	Adotar a flexibilidade e a variedade de atividades (presenciais e não presenciais), estratégias e metodologias como uma premissa.	(MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015) (MAYOR RUIZ, 2007)
Partilha de experiência	Contemplar a experiência daqueles com mais tempo de carreira a partir de diálogos, observações e reflexões sobre as práticas.	(MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015)
Assessoramento pedagógico	Oferecer apoio e assessoramento pedagógico, especialmente na fase de implantação.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
Colaboração entre pares	Estimular a colaboração entre os professores, incluindo atividades que os estimulem a compartilhar suas práticas, de maneira que possam receber retroalimentação pelos seus pares.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
Avaliação entre pares	Promover avaliações formativas, a partir de um cenário de confiança e colegialidade entre os pares.	(MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015)
Atitudes positivas do formador	Em atividades de formação, o responsável deve atuar como um facilitador da aprendizagem, incentivando o engajamento e a atuação proativa e provocando a reflexão.	(ALARCÃO, 2009)
Reconhecimento de boas práticas	Conseguir que as boas práticas sejam conhecidas e valorizadas pelo coletivo de docentes.	(VAILLANT, 2013)
Pesquisa	Validar pedagógica, científica e institucionalmente as ações, visando a trazer credibilidade junto ao corpo docente.	(FERNANDES <i>et al.</i> , 2013)
Preocupação com construção pessoal	Objetivar a construção pessoal (personalizada) de conhecimento didático pelo docente.	(MAYOR RUIZ, 2007)

Equilíbrio pessoal e institucional	Assegurar e equilibrar interesses pessoais e institucionais.	(MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999)
Envolvimento entre pares	É indicado o envolvimento dos pares de um mesmo departamento ou faculdade (como estrutura funcional), haja vista uma cultura comum vigente.	(MAYOR RUIZ; SANCHEZ MORENO, 2006)
Distinção das fases do ciclo de vida profissional	Lidar estrategicamente com professores em diferentes fases do ciclo de vida profissional (iniciantes e experientes), considerando que os principiantes estão em melhores condições para protagonizar mudanças e que são necessárias respostas coerentes e específicas, porém vinculadas, em uma perspectiva de formação integrada.	(MAYOR RUIZ, 2009)
Comunidades de aprendizagem	Apostar na formação de uma rede, via comunidades de aprendizagem, dispositivos <i>online</i> , redes sociais, fóruns ou grupos de <i>e-mails</i> , visando a compartilhar conhecimento e relacionar-se, em prol do aperfeiçoamento profissional e institucional.	(MAYOR RUIZ, 2009)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Quadro 3 - Indicadores de envolvimento docente

Indicador	Descrição	Autores
Personificação da aprendizagem	Estimular que eles próprios identifiquem o que necessitam aprender e atender especificamente às demandas declaradas por eles.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013) (MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015)
Crença dos professores	Abordar as crenças, as experiências e os hábitos dos docentes, o que influi na seleção e na filtragem do conhecimento e orienta sua conduta.	(HAWLEY; VALLI, 1998 <i>apud</i> MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
Flexibilidade	Considerar que o processo de maturação não é linear (exige tempo), tampouco imposto hierarquicamente. Ao contrário, é composto por momentos de ajuste e desajuste e requer convencimento e fases ou períodos de incubação/preparação.	(ALARCÃO, 2009)
Comprometimento	Estimular uma atitude de comprometimento e mudança, além da capacidade de interação e de envolver-se em situações de risco.	(ALARCÃO, 2009)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

A colaboração está sempre presente em princípios e diretrizes acerca do desenvolvimento profissional docente e pode ser estimulada por meio de ações presenciais ou dispositivos *online*, como ambientes virtuais de aprendizagem, *e-mails*, *sites*, fóruns, entre outros (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012).

Hargreaves (1998) destaca que existem diferentes relações de natureza colaborativa, sendo algumas mais superficiais ou confortáveis e outras mais complexas, que demandam mais envolvimento. A colaboração mais efetiva em relação ao processo educativo é aquela em que a execução do trabalho é realizada de forma articulada entre os pares, em uma perspectiva estratégica, que vise a um resultado coletivo, mas que teve sua etapa de construção individual e depois partiu para as interações. Em outras palavras, em um trabalho de colaboração, existe uma base comum

entre os participantes, um objetivo compartilhado entre todos, mas também motivações individuais que impulsionam a ação (HARGREAVES, 1998; BOAVIDA; PONTE, 2002). A colaboração é, portanto, intencional, requer abertura, diálogo, confiança, participação nas decisões e implica reflexão crítica.

A dificuldade de instituir uma cultura de colaboração não está apenas em fatores individuais e psicológicos, como a resistência ou a má vontade dos docentes. Há fatores culturais e institucionais que sedimentam uma cultura de individualismo nas universidades. As regras institucionais, por exemplo, são obstáculos para a colaboração, pois estão focadas em tarefas e resultados e não no processo. Assim, embora no discurso a colaboração entre pares esteja relacionada a uma maior produtividade e melhores resultados, também está articulada a uma perspectiva em que atuar em equipe dá mais trabalho e exige mais tempo, não havendo, por vezes, ações institucionais de encorajamento ao trabalho colaborativo (HARGREAVES, 1998; ROLDÃO, 2007).

Encaminhamento metodológico

Para a seleção dos programas de formação que seriam analisados, inicialmente foi realizada uma revisão de literatura (artigos científicos e/ou livros), buscando identificar informações sobre a existência de programas de formação institucionalizados e que descrevessem estratégias de formação diversificada. Nessa busca, foram identificados dois programas, mencionados em relato de artigos, que tinham essa característica: os centros de formação docente da USP e da Univali. A escolha do Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre) da PUCPR e do *Centre d'Études et de Formation en Enseignement Supérieur* (CEFES) da UdeM deu-se por serem os centros das instituições vinculadas às pesquisadoras desta investigação (Quadro 4).

Quadro 4 - Documentos analisados

Fonte	Descrição	Instituição
Artigo de Meyer, Spricigo, Manfra e Vosgerau, de 2017, em avaliação, intitulado <i>O desafio da mobilização institucional na formação docente</i>	Artigo que descreve a mobilização institucional para a formação docente, a partir da atuação do setor responsável por essas estratégias, no âmbito de uma universidade comunitária confessional.	PUCPR
Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem	Documento institucional que descreve os princípios que devem nortear as ações docentes e discentes na instituição.	
Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG)	Documento institucional que descreve o plano de desenvolvimento da Graduação.	
Relatório de Autoavaliação 2015	Relatório de atividades desenvolvidas pelo CrEAre.	
<i>Blog</i> de Formação Docente do CrEAre: < http://www.formacaodocentepucpr.com.br/ >	<i>Blog</i> produzido pelo CrEAre para a divulgação das ações de formação desenvolvidas na instituição (período disponível: 2016-2017).	
(VEIGA <i>et al.</i> , 2012) (ALMEIDA; PIMENTA, 2011)	Artigos que descrevem a articulação do ensino e da pesquisa na docência na USP.	USP
<i>Site</i> da USP: < ">http://www.prg.usp.br/?p=25273#> >	Esse <i>site</i> direciona para duas páginas que descrevem o apoio à atividade docente e as experiências de metodologias ativas desenvolvidas na instituição.	
(VEIGA <i>et al.</i> , 2012) (KUROSHIMA <i>et al.</i> , 2016) (PRETTO; RICCIO, 2010) (NEITZEL; FERRI; LEAL, 2007)	Artigos que descrevem o programa de valorização do desenvolvimento profissional dos docentes da Univali.	Univali
<i>Blog</i> de formação docente da Univali: < http://continuada.weebly.com/fevereiro-2015.html >	<i>Blog</i> que contém as ações de formação da instituição desde 2014.	
<i>Site</i> do CEFES: < http://www.cefes.umontreal.ca/ >	<i>Site</i> que contém as ações de formação da instituição, material didático, vídeos, outros documentos e <i>link</i> de suporte à formação continuada dos professores.	UdeM

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

A partir da leitura e da análise dos documentos, elaborou-se, com apoio de uma planilha de controle, uma descrição detalhada das quatro iniciativas e dos dispositivos que constituem a experiência de cada universidade, considerando a categorização presente nos estudos de casos da USP e da Univali, que são parte de pesquisa interinstitucional desenvolvida na Universidade de Brasília (UnB) e no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)¹, entre 2009 e 2012, tendo por objetivo refletir sobre as possibilidades e os limites dos programas de desenvolvimento profissional, em uma perspectiva institucional, para o exercício da docência na educação superior (VEIGA *et al.*, 2012). As categorias eram: premissa ou ideia inicial; cenário; objetivos; inserção na estrutura administrativa; pressupostos teórico-metodológicos; características das estruturas organizacionais; práticas formativas desenvolvidas; e importância atribuída aos programas e aos limites, todas derivadas dos objetivos do estudo mencionado.

¹ Diversas obras e artigos sistematizam estratégias institucionais de formação docente nas universidades, porém a seleção dessa compilação ocorreu devido à adoção de um percurso metodológico e de categorias de análise comuns entre as cinco experiências selecionadas.

Após essa primeira sistematização, foi realizada nova leitura para análise dos dados, ressaltando as evidências relacionadas aos princípios que permitiam orientar o desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 2006 *apud* MAYOR RUIZ, 2009) e à matriz de fomento ao desenvolvimento profissional docente, categorizados em relação às estratégias que podem ser desenvolvidas pelas instituições (Quadro 2) e ao envolvimento docente necessário para o sucesso dessas ações (Quadro 3). A última análise dos dados considerou o conceito de colaboração entre pares (HARGREAVES, 1998) que mobilizou a realização desta investigação.

Resultados

Até o início dos anos 2000, eram poucas as iniciativas institucionais voltadas à revisão da prática dos docentes universitários, à formação pedagógica e ao desenvolvimento profissional. Não havia qualquer exigência de que os professores aprendessem a ensinar, pois o foco estava no domínio dos conteúdos específicos da área em que se lecionava. Essa ainda é a realidade em diferentes instituições de Ensino Superior, pouco preocupadas em propiciar condições formativas que permitam a renovação nas metodologias empreendidas nos cursos universitários.

Observa-se, no Quadro 5, que, guardando particularidades do contexto, todas as experiências de programas de desenvolvimento profissional docente analisadas apresentam o princípio da colaboração como uma forte diretriz em seus trabalhos formativos, ao lado da contextualização das discussões, o que demonstra uma forte inclinação para que os professores universitários possam debater as dificuldades cotidianas relacionadas à sua prática profissional.

Quadro 5 - Síntese das experiências institucionais

Instituição	Descrição	Característica
USP	Valorização da docência e preocupação com a qualidade formativa dos estudantes motivaram a promoção do programa, que é composto prioritariamente por curso de pedagogia universitária, seminários, programa Ensinar com Pesquisa e fóruns de discussão. Não é focado apenas na instrumentalização para o ensino. As atividades têm as mesmas abordagens, mas enfoques distintos para públicos específicos. Também de uma iniciativa pontual, foi organizada uma proposta mais articulada (a partir de pesquisa e avaliação institucional), que foi ajustada de acordo com definições das gestões. Estimula que o professor seja agente de mudanças e reflita sobre a docência em sua complexidade, com foco na socialização de experiências e na diversidade de atividades, incluindo a produção de caderno de textos. Incentiva a reflexão acerca das condições de trabalho.	Instituição pública
Univali	Compreende que a docência exige conhecimentos específicos para seu exercício e que havia essa lacuna na formação dos professores; por isso, empreende, desde 2000, um programa de formação docente com o intuito de potencializar as discussões acerca da prática docente e inovações pedagógicas. A estrutura do programa é revista periodicamente, privilegiando espaços de integração de docentes de diferentes áreas e também daqueles que atuam nos mesmos departamentos. São realizados cursos, oficinas, palestras, mesas-redondas, relatos de experiência, videoconferências e atividades a distância, que discutem demandas institucionais e específicas. A formação propõe diferentes estratégias e atua em dificuldades por vezes não assumidas pelos docentes, por isso gera desenvolvimento profissional docente, na medida em que dá suporte ao diagnóstico de necessidades e apoia o planejamento e a avaliação, auxiliando na verificação de aspectos pedagógicos que interferem no processo de ensino e aprendizagem.	Instituição privada – fundação
PUCPR	A experiência baseia-se em uma forte articulação institucional, com a criação de documentos que possam respaldar a mudança de cultura na universidade, na tentativa de propiciar uma aprendizagem mais significativa aos estudantes. Foi criado o CrEAre, que combina diferentes frentes de atuação, como oferta de oficinas, eventos, assessoria individual, espaços de compartilhamento, pesquisa-ação na docência etc., com a proposição de atividades presenciais e <i>online</i>, visando a promover formação profissional, colaboração entre pares e desenvolvimento profissional. Há intensa preocupação com a sistematização de todo o processo, por isso planejamentos e avaliações são constantes para a revisão das estratégias adotadas.	Instituição privada – comunitária
UdeM	O apoio à formação continuada do professor compreende três serviços: um departamento de avaliação do ensino e de programas de estudo; um departamento de aprendizagem utilizando ambientes digitais; e o centro de estudos de formação em Ensino Superior. Pelas informações apresentadas no <i>site</i>, observa-se que todos esses serviços estão migrando para um único local, denominado: Serviço de Apoio ao Ensino, que oferece acompanhamento; assessoria para implementação de novas práticas, tanto no planejamento quanto no acompanhamento; vídeos nos quais professores da instituição relatam sua experiência; artigos científicos que teorizam a prática descrita; <i>link</i> para grupos de pesquisa associados ao centro; material orientador para elaboração de portfólios como instrumento de reflexão sobre a prática; documentos sobre políticas de ensino; estímulo à criação de comunidades de prática, entre outras ações.	Instituição pública

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

No Quadro 6, encontram-se assinalados os princípios que podem ser inferidos como presentes na proposta das instituições a partir da documentação analisada, apoiadas por Marcelo Garcia (2006 *apud* MAYOR RUIZ, 2009). As lacunas maiores nessas universidades são relativas à diversidade de recursos oferecidos para a formação e à garantia de continuidade dos centros de formação. Pelo *site*, observa-se que a USP e a UdeM oferecem diferentes alternativas para formação, algumas de autoformação, como vídeos e referências diversas, como também estratégias de atendimento diferenciadas para professores novatos ou experientes. Quanto à continuidade dos centros de formação, esse pode ser um desafio tanto para universidades nacionais quanto internacionais. A descontinuidade é evidenciada ao encontrar, nos *sites*, páginas desatualizadas ou boletins e jornais virtuais que não foram atualizados ao longo dos anos.

Quadro 6 - Princípios presentes na proposta das instituições

Princípio	USP	Univali	PUCPR	UdeM
Institucionalidade	X	X	X	X
Diversidade	X			X
Continuidade		X		
Transparência	X		X	X
Integração	X		X	X
Indagação	X		X	X
Racionalidade	X	X	X	X
Oportunidade	X		X	X
Contextualização	X	X	X	X
Excelência		X	X	X
Compromisso profissional e social	X	X	X	X
Colaboração e gestão do conhecimento	X	X	X	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Embora a colaboração seja considerada essencial para a melhoria nos processos institucionais e educacionais, as instituições de ensino são permeadas por uma cultura de individualismo e de isolamento construída ao longo da história, com base em questões como a liberdade de cátedra e o asseguramento da autonomia do professor universitário. A privacidade, nesse sentido, como afirma Zabalza (2003), protege o docente em relação à sua responsabilidade de revisar sua prática e adotar a valorização da docência como uma premissa profissional.

Nos casos analisados (Quadro 7), as universidades instituíram programas de desenvolvimento continuado ao identificar a necessidade de valorização da docência, de reconfiguração das práticas dos professores universitários e de promoção de competências profissionais essenciais para a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. As carências na formação dos professores foram evidenciadas em pesquisas e avaliações institucionais.

Quadro 7 - Indicadores presentes na proposta das instituições

Indicador de estratégias institucionais	USP	Univali	PUCPR	UdeM
Reflexão sobre a prática			X	X
Novas práticas		X	X	X
Exemplos práticos	X		X	X
Flexibilidade	X	X	X	X
Partilha de experiência			X	X
Assessoramento pedagógico			X	X
Colaboração entre pares	X	X	X	X
Avaliação entre pares				X
Atitudes positivas do formador			X	X
Reconhecimento de boas práticas			X	
Pesquisa			X	X
Preocupação com construção pessoal		X	X	X
Equilíbrio pessoal e institucional		X		X
Envolvimento entre pares	X	X	X	X
Distinção das fases do ciclo de vida profissional				X
Comunidades de aprendizagem			X	X
Indicador de envolvimento docente	USP	Univali	PUCPR	UdeM
Personificação da aprendizagem	X	X	X	X
Crença dos professores		X		X
Flexibilidade		X	X	X
Comprometimento		X	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

A forte presença do princípio de colaboração e de contextualização nos programas analisados também evidencia que as experiências, tanto as mais quanto as menos recentes, compreendem a instrumentalização do professor em relação aos conteúdos pedagógicos e didáticos apenas como parte do processo e não como seu principal norte, além da complexidade da docência e das dificuldades para a aquisição das competências profissionais necessárias ao seu exercício, atuando fortemente na tentativa de uma cultura de colaboração focada no diálogo, na capacidade de escuta e na consolidação de relações de confiança. Entre as dificuldades apontadas, está, por exemplo, o prestígio da pesquisa como atividade profissional dos professores, em detrimento da docência. Também consideram que a colaboração é fundamental para a realização de mudanças viáveis e que gerem inovação na Graduação.

A experiência da USP demonstra intensa preocupação em travar discussões coletivas acerca das condições de trabalho docente e seus impactos na colegialidade e na colaboração. No cenário de uma universidade pública, aliás, essa discussão é empreendida de forma mais natural e confortável. O programa de desenvolvimento profissional docente empreendido na Univali, por sua vez, ressalta questões institucionais, no intuito de gerar um sentimento de pertencimento. Por fim, o da PUCPR destaca-se pela sistematização do processo, essencial, como afirma Zabalza (2003), para sua continuidade de forma estratégica e para a verificação de resultados na

aprendizagem dos estudantes. As outras duas experiências (USP e Univali) também passaram por ajustes e adequações, a fim de atender às novas demandas identificadas ao longo do tempo, assim como alterações relacionadas à gestão.

Em relação à forma como as instituições promovem a colaboração entre pares (Quadro 8), identificou-se uma tendência de que as discussões sejam estabelecidas dentro das atividades formativas planejadas, existindo poucas evidências de que as conversas informais – externas aos espaços de formação estabelecidos institucionalmente – também são valorizadas (FEIXAS, 2004). Também não há indicações de que conversas em espaços de convívio, como sala dos professores, troca de materiais entre docentes e atitudes como conselhos ou ajudas – caracterizadas como um nível de colaboração mais espontâneo e superficial – sejam consideradas de forma estratégica nas iniciativas.

A experiência dos formadores do programa da Univali (KUROSHIMA *et al.*, 2016) destaca que, para os próprios professores que atuam como mediadores ou assessores, a interlocução com os pares é desafiadora e impulsiona novas reflexões acerca da prática – empreendida em sala de aula ou nas atividades de formação com os docentes –, fomentando a criatividade, os questionamentos e a vontade de investigar o ensino, assim como a promoção da ideia de que a docência é mais coletiva do que individual. Esses dois fatos demonstram a onipresença e a imprevisibilidade da colaboração (HARGREAVES, 1998). Para colaborar, não há controle, previsibilidade ou agendamento. Nesse sentido, a USP adota a formação coletiva (ALMEIDA; PIMENTA, 2011) como ponto essencial de políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento profissional docente.

Essa percepção converge com a identificação de que a colaboração se articula às diferentes iniciativas dos programas, tanto de forma intrínseca às atividades, como no caso da promoção de discussões entre pares dentro dos cursos ou oficinas, quanto central, ou seja, quando a atividade é efetivamente focada na socialização de experiências, na apresentação de casos práticos, inseguranças, angústias ou soluções, como em fóruns, simpósios ou experiências de comunidade de prática (Quadro 8).

Quadro 8 - A colaboração nas experiências de desenvolvimento profissional docente

Instituição	Descrição das práticas de colaboração
USP	• O compartilhamento de experiências entre os docentes a serviço da revisão do exercício da docência e para uma reflexão acerca de sua complexidade é bastante valorizado no programa instituído. A socialização está presente tanto no curso de pedagogia universitária, com o intuito de valorizar a dimensão coletiva na formação docente e a consolidação da profissionalidade, quanto em fóruns de discussão. • A ideia é favorecer a construção conjunta de estratégias educativas, a partir da discussão sobre problemas em sala de aula, analisando avanços e dificuldades e renovando o sentido da prática docente. • Indica-se a necessidade de mais espaços coletivos de reflexão, incluindo professores já certificados nas atividades de formação, visando a uma ampliação desses espaços para a consolidação de mudanças e inovações. • Considera-se o compartilhamento de experiências uma habilidade a ser adquirida pelos docentes, como também a análise conjunta de problemas acadêmicos essencial para reconfigurar a Graduação. • Em turmas de coordenação, é reforçada a perspectiva de promoção do trabalho coletivo em prol dos objetivos educacionais e institucionais; em turmas em que predominam docentes, o foco são os benefícios da atuação conjunta e coletiva.
Univali	• Há espaços nas oficinas para relatos de experiências dos professores, permitindo que eles falem de suas inquietações, angústias, incertezas e apostas e buscando promover o diálogo entre pares de diferentes áreas e departamentos (valorizado por gerar enriquecimento coletivo) e até mesmo em uma perspectiva <i>multicampi</i>. A troca de experiências práticas é valorizada e procura-se construir soluções para os problemas detectados, com base no respeito às particularidades individuais. • As ações de compartilhamento visam a fomentar a criatividade, o espírito investigativo e a compreensão de que a docência é construída individual e coletivamente, de forma permanente. Muitas vezes, dão-se apenas informalmente, por iniciativa dos próprios docentes. • Procura-se fomentar redes de colaboração entre docentes e divulgar toda a produção realizada em cursos, oficinas e encontros por meio de publicação. Há preocupação com a capilaridade para a distribuição das informações e a geração de visibilidade institucional das iniciativas de formação docente.
PUCPR	• Entre as frentes de atuação adotadas, está a realização de eventos de formação, dois deles com forte ênfase na promoção da socialização de experiências entre docentes (simpósio e comunidade de prática). São eventos organizados especificamente para que professores universitários voluntários apresentem as boas práticas que estão realizando em sala de aula e possam ser inqueridos pelos colegas em relação às facilidades e às dificuldades no percurso da ação. • Os encontros presenciais, assim como as atividades propostas por meio de ambiente virtual de aprendizagem articuladas nas oficinas e nas reuniões periódicas, propiciam momentos de interação com professores de diferentes departamentos acadêmicos.
UdeM	• Diversos vídeos de autoformação são produzidos com a participação dos próprios professores, que relatam sua prática. Também há notícias de simpósios, nos quais os docentes relatam sua prática dentro da universidade. • Na oferta dos ateliês de formação, já são informadas as atividades de trocas previstas, para que o professor possa, com os colegas, refletir sobre a própria prática.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Por outro lado, não há evidências de que estão sendo incentivados, institucionalmente, projetos coletivos de trabalho como forma de encorajar a atuação colaborativa. Há, sim, forte perspectiva de abertura da sala de aula ou transparência (ZABALZA, 2004), na medida em que os espaços de formação pretendem fomentar os relatos e a busca coletiva de soluções, com respeito às diferenças individuais.

Todavia, entendendo que o projeto coletivo é a reconfiguração da docência e, dentro disso, o objetivo geral estabelecido é de que cada docente participante das atividades dos programas possa rever sua prática, em certo nível, identificou-se o engajamento dos professores participantes em um processo colaborativo institucionalizado, com respeito à individualidade de cada sujeito – prerrogativa destacada em todas as experiências analisadas. Isso também se evidencia pela dificuldade de mobilização institucional, verificada nas experiências, uma vez que há sempre uma parcela de docentes que não se voluntaria a participar das atividades e resiste às iniciativas institucionais (MAYOR RUIZ, 2009).

A descrição das iniciativas de promoção à colaboração das experiências citadas destaca a perspectiva de Hargreaves (1998) de que a colaboração transcende uma reflexão individual, proporcionando o aprender um com os outros e um desenvolvimento em conjunto. Nos casos apresentados, os docentes estão engajados em atividades de formação e são convidados a socializar suas experiências, o que também revela um compromisso com o aperfeiçoamento, tanto individual quanto coletivo. A socialização implica uma postura de abertura e de confiança (BOAVIDA; PONTE, 2002), que, mesmo quando estimulada artificial e formalmente por formadores, pode trazer muitos benefícios, como incentivo a correr riscos e superar inseguranças, um cenário propício para a inovação. Compartilhar os dissabores e as angústias profissionais, assim como os bons resultados, também tem impacto no clima organizacional e traz maior satisfação ao exercício profissional (BOAVIDA; PONTE, 2002).

Considerações finais

Ao abordar a importância da cultura da colaboração, em vez de uma cultura do individualismo, diferentes pesquisadores (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2014b) dão a ela uma prerrogativa de organicidade, ou seja, de que a universidade como um todo, em sua estratégia, planejamento e documentação institucional, na sua forma de atuação e de relacionamento com os diferentes atores que compõem o cenário organizacional, precisa adotá-la para a melhoria em seus processos. Essa conexão mais ampla entre o conceito de colaboração e as instituições de ensino analisadas ainda não é perceptível, mesmo identificando que ela é diretriz e princípio presente nos programas de desenvolvimento profissional docente. Em síntese, a colaboração é valorizada, porém ainda não constitui parte da cultura das organizações.

Há pelo menos dois fatores que se revelam como limitadores nesse sentido: a força histórica da cultura do individualismo e uma atitude individual de preservação da autonomia do professor. Hargreaves (1998) e Roldão (2007) evidenciam, porém, em relação ao comportamento do professor, que se trata de um componente de menor peso, tendo em vista que a má vontade ou resistência apresentada pelos docentes é verdadeiramente reforçada pelo primeiro fator, ou seja, encontra respaldo no discurso de que o trabalho solitário é uma característica intrínseca ao trabalho docente. Para os pesquisadores, há regras institucionais e condições de trabalho que afetam diretamente a ausência de colegialidade e de colaboração entre professores universitários.

A socialização de experiências, aspecto mais presente nos casos estudados, revelado intrinsecamente nas iniciativas de formação, como cursos e oficinas, evidencia que há muito a ser explorado em relação à colaboração entre pares nas instituições de Ensino Superior preocupadas

em investir em desenvolvimento profissional docente, especialmente no sentido de que o compartilhamento de experiências, embora fundamental para romper o isolamento, não constitui iniciativa que promove projetos coletivos, em direção a um objetivo comum.

A efetiva colaboração compreende o desafio de somar conhecimentos adquiridos individualmente, assim como as diferentes habilidades e aptidões dos sujeitos, com vistas a um projeto e objetivo coletivos, que também possam atender às motivações individuais de cada um dos envolvidos e estrategicamente aos propósitos educacionais e institucionais. Mesmo os eventos focados na socialização de experiências, um passo mais específico e significativo em relação à colaboração, não significam efetivamente essas características de colaboração.

Outro aspecto é que a colaboração não pode ser apenas artificial e formalmente construída. Embora seja essencial que a instituição estimule o trabalho coletivo, as ações informais de colaboração precisam ser valorizadas. Nesse sentido, coordenadores e gestores precisam estar familiarizados com o modo de estimular os próprios docentes a atuar em conjunto em processos de tomada de decisão (administrativamente), assim como na integração das disciplinas e dos conteúdos (pedagogicamente).

A colaboração afeta a qualidade e a continuidade dos programas de desenvolvimento profissional, na medida em que os professores se engajam mais facilmente quando são estimulados por seus pares e percebem a aplicabilidade das proposições e das reflexões resultantes do processo de formação docente. O diálogo e a troca, tanto de angústias quanto de acertos, também contribuem para superar as inseguranças e as incertezas presentes em diferentes momentos e cenários do ciclo de vida profissional.

O desafio está em propiciar iniciativas diversificadas de incentivo à colaboração, desde as mais superficiais àquelas que requerem maior engajamento e compromisso pessoal, identificando inovações, como ações *online*, que possam promover compartilhamento e interações por meio da apropriação de recursos da internet ou atividades de mentoria e apoio entre professores com mais experiência e principiantes. Além de ações institucionais que fomentem a colaboração, de forma a melhorar as condições de trabalho dos docentes, criar espaços de encontro e de interlocução e incentivar o trabalho coletivo.

Apenas com ações formais e informais articuladas com o reconhecimento institucional acerca da importância da colaboração será possível superar uma cultura enraizada de individualismo nas instituições de Ensino Superior.

Referências

ALARCÃO, I. Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 1, n. 1, p. 8-31, jul. 2009.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Eds.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação dos professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-44.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. **Investigação colaborativa: potencialidades e problemas**. Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**,

Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300013>

CUNHA, M. I. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014b.

ESTEPA MURILLO, P. *et al.* Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, Sevilla, n. 6, p. 74-95, 2005.

FEIXAS, M. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educación**, Barcelona, v. 33, p. 31-59, 2004.

FERNANDES, P. *et al.* O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da universidade do porto. In: PRYJMA, M. F. (Ed.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 219-238.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madri: Ediciones Morata, 1998.

KUROSHIMA, K. N. *et al.* Formação continuada para docentes do ensino superior da Universidade do Vale do Itajaí: o olhar de formadoras do GEPES. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 366-381, maio/ago. 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7618>

MARCELO GARCIA, C.; PRYJMA, M. F. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. F. (Ed.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 37-53.

MAYOR RUIZ, C. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2007.

MAYOR RUIZ, C. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v. 13, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2009.

MAYOR RUIZ, C.; ALTOPIEDI, M. A profissionalização de novos professores “oficinas de análise da prática”. **Educación em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 65-80, jul./set. 2015.

MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. XXI. **Revista de Educación**, Sevilla, v. 1, p. 157-176, 1999.

MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Educación**, Sevilla, n. 339, p. 923-946, 2006.

MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. R. Importância da colaboração no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. R.

(Eds.). **Práticas de formação de professores**: da Educação Básica à Educação Superior. Curitiba: PUCPress, 2016. p. 229-249.

NEITZEL, A. de A.; FERRI, C.; LEAL, E. J. M. Programa de Formação Continuada para docentes do ensino superior da UNIVALI: um balanço de sua atuação. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 479-488, set./dez. 2007.

PRETTO, N. D. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000200010>

ROLDÃO, M. C. N. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noesis**, Lisboa, n. 71, p. 24-29, out./dez. 2007.

TAYLOR, K. L.; COLET, N. R. Making the shift from faculty development to educational development: a conceptual framework grounded in practice. In: SAROYAN, A.; FRENAY, M. (Eds.). **Building teaching capacities in higher education**: a comprehensive international model. Sterling, Virginia: Stylus, 2010. p. 139-167.

VAILLANT, D. Hacia dónde va el desarrollo profesional docente: tendencias e perspectivas. In: PRYJMA, M. F. (Ed.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 181-202.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. *et al.* **Universidade e desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

ZABALZA BERAZA, M. A. Innovación en la Enseñanza Universitaria. **Contextos Educativos Revista de Educación**, Logroño, n. 6, p. 113-136, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.531>

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

ZABALZA BERAZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. 3. ed. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.

Recebido em 10/07/2017

Versão corrigida recebida em 25/10/2017

Aceito em 01/11/2017

Publicado online em 06/11/2017