



## FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NAS IFES: INVISIBILIDADE, ASSIMETRIAS REGIONAIS E LACUNAS TEMÁTICAS

Dener Luiz da Silva

691

Zamara Graziela Pinheiro de Oliveira

Danielle Fernandes da Costa

### RESUMO

Este artigo analisa as políticas de formação continuada para docentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, investigando assimetrias regionais, de porte institucional e lacunas temáticas. A partir de uma análise documental dos *sites* de 69 universidades federais, o estudo identifica um cenário crítico de invisibilidade e omissão: 67% das IFES do Nordeste e 71% do Norte não explicitam iniciativas de formação, uma carência que atinge 72% das universidades de menor porte. As lacunas temáticas são igualmente graves, com a total ausência do *feedback literacy* e a abordagem de temas como inclusão e metodologias ativas em menos de 15% dos programas. Discute-se o papel da Pedagogia Universitária, materializada nas Assessorias Pedagógicas, como campo mediador essencial para superar abordagens meramente tecnicistas. Conclui-se que a efetivação da formação continuada exige políticas compensatórias – como consórcios interinstitucionais –, a inclusão de eixos transversais e a transparência na vinculação de recursos, consolidando as IFES como espaços verdadeiramente democráticos.

### Palavras-Chave

Formação docente; Ensino superior; Assimetrias regionais; Pedagogia universitária; Políticas institucionais.

## FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LAS IFES: INVISIBILIDAD, ASIMETRÍAS REGIONALES Y LAGUNAS TEMÁTICAS

### RESUMEN

Este artículo analiza las políticas de formación continua para docentes en las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES) brasileñas, investigando asimetrías regionales, de porte institucional y lagunas temáticas. A partir de un análisis documental de los sitios web de 69 universidades federales, el estudio identifica un escenario crítico de invisibilidad y omisión: el 67% de las IFES del Noreste y el 71% del Norte no explicitan iniciativas de formación, una carencia que alcanza al 72% de las universidades de menor porte. Las lagunas temáticas son igualmente graves, con la ausencia total de la *feedback literacy* y el abordaje de temas como inclusión y metodologías activas en menos del 15% de los programas. Se discute el papel de la Pedagogía Universitaria, materializada en las Asesorías Pedagógicas, como campo mediador esencial para superar enfoques meramente tecnicistas.



Se concluye que la efectivización de la formación continua exige políticas compensatorias – como consorcios interinstitucionales–, la inclusión de ejes transversales y la transparencia en la vinculación de recursos, consolidando a las IFES como espacios verdaderamente democráticos.

### **Palabras clave**

Formación docente; Enseñanza superior; Asimetrías regionales; Pedagogía Universitaria; Políticas institucionales.

692

## UNIVERSITY FACULTY DEVELOPMENT IN BRAZILIAN FEDERAL UNIVERSITIES: INVISIBILITY, REGIONAL ASYMMETRIES, AND THEMATIC GAPS

### **ABSTRACT**

This article analyzes continuing education policies for faculty in Brazilian Federal Higher Education Institutions (IFES), investigating regional and institutional size-based asymmetries, as well as thematic gaps. Based on a documentary analysis of the websites of 69 federal universities, the study identifies a critical scenario of invisibility and omission: 67% of IFES in the Northeast and 71% in the North do not showcase any training initiatives, a deficiency that affects 72% of smaller universities. The thematic gaps are equally severe, with a complete absence of feedback literacy and the coverage of themes such as inclusion and active methodologies in less than 15% of the programs. The role of University Pedagogy, embodied in Pedagogical Advisory units, is discussed as an essential mediating field to overcome merely technicist approaches. It is concluded that the effective implementation of continuing education requires compensatory policies – such as inter-institutional consortia – , the inclusion of transversal axes, and transparency in the allocation of resources, thereby consolidating IFES as truly democratic spaces.

### **Keywords**

Faculty Development; Higher education; Regional asymmetries; University Pedagogy; Institutional policies.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação profissional para a docência universitária tem vivido um momento paradoxal de crise e expectativa. Por um lado, as instâncias formativas iniciais, limitadas às pós-graduações *stricto sensu* (mestrado e doutorado), estão voltadas mais para a formação do pesquisador acadêmico, dispondo de poucas oportunidades para a prática e a problematização do saber docente no e para o Ensino Superior (Pimenta; Anastasiou, 2014).



Por outro, cresce o interesse por parte de pesquisadores nos âmbitos nacional e internacional por melhor compreender os elementos constitutivos da docência universitária, dificuldades, limites contextuais, mas também as práticas exitosas, que impulsionam a necessária reconstrução dessa profissão (Richit *et al.*, 2024).

Esse movimento é impulsionado, em parte, pela reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de todos os cursos, demandando articulação com a Extensão Universitária – Resolução CNE/CES nº 7, 18 dezembro de 2018 (Brasil, 2018), adoção de novas estratégias de ensino, metodologias ativas e ampliação do repertório de saberes pedagógicos por parte do professor universitário (Schlichting; Heinzle, 2020). Somam-se a isso o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e a reconfiguração dos modos de produção e circulação do conhecimento em uma sociedade hiperconectada, especialmente no cenário pós-pandemia de COVID-19 (Alves, 2021; Pretto; Riccio, 2010).

É frequente observarmos distintos programas de formação docente incorporando metodologias ativas – como PBL e Sala de Aula Invertida –, para promover engajamento e autonomia discente (Schlichting; Heinzle, 2020). Esse movimento redimensiona a avaliação formativa, exigindo práticas, como o *feedback* construtivo e a avaliação por competências, que demandam reflexão coletiva (Biggs; Tang, 2011; Rivas; Scorzoni; Cantano, 2023). Dessa forma, o investimento na formação pedagógica se consolida como política institucional estratégica, vital para a sustentação da qualidade do ensino e uma nova cultura acadêmica (Morais; Nascimento, 2016; Almeida; Pimenta, 2014).

O presente artigo tem como objetivo contribuir para essa discussão ao analisar criticamente a configuração da formação continuada docente como política estratégica nas universidades públicas brasileiras, utilizando como fonte as informações veiculadas em seus *sites* e materiais digitais. A análise se estrutura em três eixos interdependentes: (1) revisão bibliográfica e documental das políticas nacionais de formação docente; (2) abordagem da pedagogia universitária como contribuição teórica fundamental, seguido pela análise de inovações e desafios contemporâneos, com destaque para a importância do *feedback literacy*; e (3) análise das iniciativas institucionais em 69 universidades federais, com foco em identificar assimetrias regionais e lacunas temáticas. Ao final, apresentamos e discutimos os resultados sistematizados em quadros comparativos, que revelam padrões de oferta,



objetivos e omissões estratégicas (a ausência de temáticas como inclusão, diversidade e *feedback literacy*, por exemplo), culminando na discussão sobre o papel da pedagogia universitária como campo mediador para a efetivação de práticas formativas contextualizadas e socialmente referenciadas.

### 1.1 O contexto e os desafios da Formação Continuada Docente no Ensino Superior

A docência no ensino superior, historicamente marcada pela ênfase nos saberes específicos de cada área do saber, a partir dos anos 1980, passa a ser desafiada a incorporar dimensões pedagógicas e epistemológicas próprias da prática educativa universitária (Cunha, 2012). Esse movimento se intensifica na contemporaneidade, quando os desafios postos à universidade – como a ampliação do acesso, a inclusão (neurodivergências, gênero, raça etc.), a permanência estudantil e a curricularização da extensão – demandam um professor comprometido com a formação integral dos estudantes, capacitado para atuar em contextos inter e transdisciplinares (Xavier, 2014).

As DCNs (Brasil, 2019; BRASIL, 2020) têm atribuído, cada vez mais, centralidade à dimensão pedagógica nos projetos dos cursos universitários, requerendo a elaboração de planos de capacitação docente e a proposição de programas permanentes de formação (Canan; Santos, 2019; Rivas; Scorzoni; Cantano, 2023).

Compreendemos por formação “continuada” ou “permanente” o conjunto de práticas formativas, institucionalizadas ou informais, às quais os docentes aderem de modo intencional e sistemático após a formação inicial (bacharelado ou licenciatura), visando ao desenvolvimento contínuo de suas competências profissionais. Tais práticas podem variar desde atividades sistemáticas – pós-graduações *stricto ou lato sensu*, minicursos, estágios formativos e oficinas – até iniciativas assistemáticas e pontuais (Cunha, 2012; Bolívar, 2006).

Em um contexto de complexidade crescente, as instituições de ensino superior são convidadas a desenvolver e sustentar políticas internas de formação continuada, que não apenas atendam às demandas atuais da educação e às necessidades específicas dos seus docentes, mas que também incorporem respostas inovadoras aos desafios contemporâneos, que reconfiguram a docência universitária.

Contudo, a consolidação da formação continuada como política institucional enfrenta alguns obstáculos. Entre eles, destacam-se a escassez de espaços institucionalizados de



escuta e troca (Assessorias Pedagógicas ou órgãos congêneres) e a dificuldade de promover ações formativas, que dialoguem efetivamente com as realidades vividas pelos docentes. Espera-se que as propostas ou ações existentes sejam reforçadoras (atuem em harmonia e consonância) dos processos de progressão profissional característicos de cada instituição. Todavia, Feldkercher (2016, p. 228), ao analisar as formas de progressão mais em evidência nas instituições superiores, destaca um aspecto contraditório:

O que chama a atenção é o fato de que a progressão na docência pelo desempenho acadêmico atribui muitas vezes uma pontuação maior à produção intelectual em detrimento às atividades de ensino – mesmo sabendo que o ensino é o eixo central do trabalho do professor.

Ensinar é uma atividade complexa, que exige do professor “[...] conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 15); portanto, saberes que vão muito além da prática investigativa ou formação para pesquisa.

## 1.2 Inovação e os desafios atuais

A formação continuada no ensino superior tem sido mobilizada em resposta a transformações estruturais na universidade contemporânea: ampliação do acesso, diversificação do corpo discente, revolução tecnológica e marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) são algumas delas.

Nesse cenário, emergem quatro vetores de inovação, que reconfiguram a docência universitária. Primeiramente, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que rompem com a lógica expositiva tradicional, promovendo a participação ativa dos estudantes e exigindo dos docentes novas competências de mediação, observação e análise. Porém, não basta a apropriação, por parte dos docentes, dos saberes técnicos e instrumentais. Romper com a lógica da transmissão do saber requer ultrapassar preconceitos, inclusive no corpo discente – que, em geral, está mais acostumado ao modelo tradicional. Não se trata apenas de uma questão motivacional, tal como sustentam Oliveira, Melo e Rodriguez (2023), pois, desse modo, jogamos toda a responsabilidade nos alunos. Trata-se, isso sim, de uma mudança cultural e institucional ampla, valorizando e reforçando o protagonismo estudantil



sem perder de vista o educador como quem detém um saber diferenciado (portanto, necessário).

Em segundo lugar, as tecnologias digitais aplicadas à educação – com destaque atual para ferramentas de Inteligência Artificial (IA) – ampliam as possibilidades de mediação pedagógica, potencializam e aceleram práticas e tomadas de decisão, embora demandem crítica aos seus vieses algorítmicos (Morselli; Schumacher, 2025; Khamis *et al.*, 2025).

A avaliação por competências, terceiro vetor de inovação, demanda formação para além da mensuração, envolvendo a construção de processos formativos, que considerem a diversidade de trajetórias estudantis. Nesse sentido, os processos avaliativos são inseparáveis do Projeto Pedagógico e da visão de formação, que orienta o curso e a instituição (Serbati; Grion; Fanti, 2019).

Já a Educação Inclusiva, quarto vetor, requer não apenas adaptações curriculares, mas uma revisão epistemológica das práticas docentes, capaz de reconhecer e responder às necessidades específicas – o enfrentamento de desigualdades de gênero, raça, sexualidade e deficiência –, tensionando a universidade a repensar sua identidade para além de reproduzir lógicas assistencialistas (Vasconcellos; Sordi, 2016).

Tais vetores de inovação, admite-se, trazem implicações profundas para a docência. A incorporação de metodologias ativas e tecnologias digitais, por exemplo, não se esgota na atualização técnica: exige dos professores a capacidade de articular tais recursos com projetos pedagógicos contextualizados, evitando a redução da inovação a mero instrumentalismo. Esses desafios evidenciam que as políticas de formação continuada devem transcender a lógica do “treinamento”, assumindo-se como espaços de problematização, onde a inovação se vincula a um projeto ético-político de educação (Rivas; Scorzoni; Cantano, 2023; Cunha, 2012).

### 1.3 A Pedagogia Universitária: aporte teórico e campo de ação institucional

A superação de uma sala de aula tradicional, cuja prática docente se restringe à transmissão de conteúdos específicos e ao domínio da investigação, exige a mobilização de um campo de conhecimento específico: a Pedagogia Universitária (PU). Entendida como campo teórico, investigativo e prático, a PU assume a docência no ensino superior como



objeto de estudo, buscando lhe conferir um sentido amplo e intencional, que transcenda a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais.

De acordo, com Pretto e Riccio (2010, p. 159), a formação pedagógica inicial dos docentes universitários é frágil e, em geral, privilegia conhecimentos específicos:

A seleção para o ingresso dos professores universitários se dá, prioritariamente, em função da reconhecida competência na sua específica área de atuação, hoje, cada vez mais, profundamente especializada. [...] No entanto, tanto para os profissionais das licenciaturas específicas como para as outras áreas do conhecimento, a situação é crítica, uma vez que os docentes são especialistas na sua área de conhecimento específica, sem possuírem formação mais sólida no campo educacional. Essa formação passa a se dar, então, a partir de sua própria prática ou de participação em eventos na área específica onde atuam, onde são abordadas novidades e inovações técnicas para o ensino das disciplinas da área.

697

Para que o campo da PU deixe de ser apenas um ideal e se materialize em ações concretas, diversas instituições de ensino superior (IESs) formalizaram setores de apoio à docência. Nesse contexto, o conceito de Assessoria Pedagógica Universitária (APU) surge como a manifestação institucional da PU (Xavier; Toti; Azevedo, 2017).

A APU pode se constituir em um grupo de profissionais ou em apenas um agente (geralmente pedagoga ou técnica em assuntos educacionais) e se define como setor ou núcleo especializado responsável por:

1. promover o desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira;
2. criar espaços institucionalizados de formação continuada, reflexão e colaboração pedagógica entre pares; e
3. investigar, intervir e acompanhar a implementação de inovações curriculares e pedagógicas.

Essa Assessoria atua como mediador necessário entre as políticas institucionais (que exigem mudanças na docência, como as DCNs) e a prática em sala de aula, garantindo que a inovação pedagógica e a atenção à complexidade da docência (incluindo temáticas como metodologias ativas, inclusão, *feedback literacy etc.*) sejam, de fato, efetivadas e não permaneçam apenas no plano do discurso ou da iniciativa isolada. Embora não tenhamos o número exato de Assessoras(es) Pedagógicas Universitárias(os) disponíveis nas universidades brasileiras, Xavier e Cunha (2025) descrevem a crescente institucionalização e



reforçam a importância desses profissionais para a promoção e garantia da formação continuada.

#### 1.4 **Feedback no processo de aprendizagem: *feedback literacy***

698

Outro aspecto importante para o enfrentamento dos desafios da docência universitária contemporânea, agora ligado à relação do professor com o estudante, sobretudo sua contribuição para a construção e apropriação do saber, é o papel do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem (Farias *et al.*, 2015; Hattie; Timperley, 2007).

Se adotarmos uma definição *lato sensu* de *feedback* – compreendido como qualquer informação ou sinal que o sujeito recebe sobre sua interação com o ambiente (físico, social ou simbólico) –, perceberemos que toda teoria da aprendizagem contém uma concepção implícita desse processo: o conhecimento se constrói a partir da ressonância entre as ações do aprendente e as respostas do contexto.

Um exemplo pode ser ilustrativo. Imaginemos o caso de um estudante de Engenharia de Computação diante dos componentes eletrônicos em uma placa de *hardware* em uma situação de simulação ou avaliação: sua interação com o objeto gera múltiplos *feedbacks* – desde a resposta intrínseca do sistema (ex.: acionamento correto de um circuito) até sinais sociais (avaliação docente, reações dos pares) –, que, conjuntamente, informam sobre a eficácia de sua performance e direcionam ajustes sociais, cognitivos e motores subsequentes.

O indivíduo que consiga identificar todos, ou a maior parte, das informações que advém da situação educativa, classificando-as e julgando-as em conformidade com os padrões exigidos para a situação, pode aumentar as chances de responder adequadamente àquela situação. A isso chamamos de *feedback literacy* (Nieminen; Carless, 2023).

Estudos indicam que programas voltados ao desenvolvimento do *feedback literacy* (letramento em *feedback*) contribuem para a motivação e o desempenho acadêmico dos estudantes (Sutton, 2012; Carless; Young, 2024). Estratégias como incluir no *design* da disciplina momentos de reflexão (metacognição) sobre o *feedback* recebido, tornar mais transparentes os processos avaliativos (uso de rubricas, por exemplo) e incentivar a oferta de *feedback* entre pares (*peer-to-peer feedback*) favorecem a construção dessas



competências (Serbati; Grion; Fanti, 2019). Além disso, evidências sugerem que, se o professor desenvolve seu próprio perfil de *feedback literacy*, potencializa desenvolvimento equivalente nos alunos (Carless; Winstone, 2023).

Com base nesta discussão, e levando em consideração os três aspectos anteriores (políticas de formação continuada; presença de espaços institucionais, tais como as Assessorias Pedagógicas Universitárias; e, por fim, a importância do *feedback* nos processos de ensino-aprendizagem), passaremos à apresentação da metodologia utilizada, dos resultados e da discussão destes.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se baseia em dados empíricos a partir de uma investigação documental abrangendo, de modo particular, *sites* institucionais de 69 universidades públicas brasileiras. Também, levamos em consideração programas de formação continuada de instituições universitárias estaduais, que apresentam articulação com instituições federais. A coleta, realizada nos meses de agosto a setembro de 2025, mapeou a existência de políticas e programas formais de formação continuada, produzindo um banco de dados geral com as principais informações sobre cada programa identificado. Por razões de espaço, deixamos a tabela geral no repositório de ciência aberta Open Science Framework (OSF)<sup>1</sup>.

Para a análise qualitativa e aprofundada (apresentado no Quadro 1), uma amostra intencional de oito programas/iniciativas foi selecionada, capturando as variáveis centrais do estudo. A escolha privilegiou a representatividade regional (instituições do Norte, Nordeste, Sudeste e Sul) e o porte institucional (universidades consolidadas *versus* instituições de porte médio), de forma a permitir o contraste da capacidade de investimento na APU, ou órgão correlato, na estrutura universitária. Priorizaram-se programas que explicitam conceitos-chave alinhados ao referencial da APU, como “Assessoria Pedagógica” e “Comunidades de Prática”.

Excepcionalmente, o Quadro 1 também inclui a Rede de Apoio ao Ensino Superior (RedAES) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo estas mantidas como contrapontos críticos para a análise. A RedAES serve como programa de vanguarda, que

---

<sup>1</sup> *Link* para a Tabela no formato Integral disponível em:  
<https://osf.io/dzhk2/files/osfstorage/689a3c7c98e873dc9fb06949>



insere a investigação da PU como foco, enquanto a UERJ oferece um modelo de política com alta longevidade e institucionalização.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, trazemos alguns dos dados levantados por nossa investigação documental. O Quadro 1 procura sintetizar, utilizando como amostra, oito Programas, identificando o público-alvo, a modalidade e os principais objetivos de cada experiência, e buscando, desse modo, oferecer um panorama geral dessa temática nas instituições públicas brasileiras.

700

**Quadro 1:** Programas de Formação Docente em Universidades Públicas Brasileiras – algumas de suas principais características

PROGRAMA	UNIVERSIDADE	SÍNTESE	PÚBLICO ALVO	MODALIDADE	ANO DE CRIAÇÃO*
Rede de Apoio ao Ensino Superior (RedAES)	CEETEPS, IFSP, UFABC, UFSCAR, UNESP, UNIFESP, UNIVESP e USP	Rede composta por nove instituições públicas paulistas, que reúne docentes, gestores(as) e demais profissionais da Educação Superior. Foco discutir diretrizes educacionais, investigar a Pedagogia Universitária e promover práticas docentes socialmente referenciadas e alinhadas às demandas do séc.XXI.	Docentes em exercício	Presencial e Híbrido	n/d
PRODOC	UNIFAL-MG	Comunidades de Prática, Oficinas, cursos e seminários para docentes, abordando gestão acadêmica, fundamentos educacionais e metodologias inovadoras.	Docentes ingressante veteranos, discentes	Presencial/ Online	n/d
Sala Aberta – Docência no Ensino Superior	UFOP	Espaço de reflexão coletiva sobre práticas e desafios da docência,	Docentes ingressante veteranos	Presencial	n/d



		estimulando trocas de saberes.			
LabDocências, CIM, RDES e Programa Integração Docente	UFMG	Formação docente, congressos e assessorias pedagógicas; apoio à docência presencial, remota e híbrida.	Docentes universitários em geral	Híbrido	2020 (Integração Docente)
PROCAD – Programa de Capacitação Docente	UERJ	Incentiva capacitação e afastamento para aprimoramento docente, com regulamentação específica.	Docentes universitários em geral	Presencial	1991 (Resolução nº 03/91)
NUFAP – Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica	UFBA	Formação continuada e assessoria pedagógica; cursos e comunidades de aprendizagem colaborativa.	Docentes Universitários em geral	Presencial/Online	n/d
Formação Pedagógica para Docentes – Módulo Introdução à Universidade	UFAM	Introdução à universidade e aspectos legais e estruturais da função docente no serviço público.	Docentes ingressante	Presencial	2024
PADES – Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior	UFRJ	Apoiar e promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, especial atenção aos cursos de graduação.	Docentes Universitários em geral	Presencial	2015

Nota: informações disponíveis nos *sites* institucionais; compilação feita pelos autores.

O Quadro 1 nos traz um panorama diversificado, apresentando uma variedade de modalidades de Programas de formação continuada no cenário nacional. Fica evidente, por um lado, a preocupação com ações que fortaleçam a prática docente, de modo particular voltada aos cursos de graduação e ao professor iniciante. Observam-se notórias criatividade e pluralidade nas metodologias e práticas propostas, interpretadas por nós como riqueza nas ofertas. Não foi possível constatar, mesmo nas experiências “tradicionais” (aquelas que já se



encontram em funcionamento há mais de uma década – PROCAD/UERJ, por exemplo), política explícita de valorização nas formações (pontuações, dispensas de horário etc.) ou foco em professores veteranos em final de carreira (Boice, 1986). Por outro lado, analisando os dados gerais que colocam em perspectiva os dados das 69 instituições federais (cf. nota de rodapé nº 4), podemos constatar um cenário de assimetrias e lacunas. A discussão que se segue aprofunda essa crítica.

### 3.1 A ausência de políticas e a fragilidade da institucionalização da formação

O panorama que se apresenta ao analisarmos os dados gerais nos permite a constatação de que 67% das IFESs do Nordeste e 71% do Norte não explicitam, ao menos em seus canais oficiais, iniciativas de formação do(a) docente universitário(a). Figueiredo *et al.* (2017), já antes da pandemia de COVID-19, ao analisarem ementas dos cursos de pós-graduação disponibilizadas na área de saúde no Nordeste, encontraram dados semelhantes, de ausência ou baixa disponibilidade de conteúdo relacionado ao tema. Do mesmo modo, a ausência de programas formais em 72% das universidades de menor porte é, por si só, uma política de omissão, que fragiliza a docência. Essa dupla vulnerabilidade (regional e de porte institucional) expõe um ciclo de desvantagem histórica: regiões menos desenvolvidas, já penalizadas por desigualdades no financiamento e infraestrutura, concentram instituições de menor porte, que priorizam a expansão de vagas em detrimento de políticas pedagógicas estruturadas. Paradoxalmente, mesmo universidades com programas consolidados (como a UFPB no Nordeste), frequentemente, omitem sua divulgação, sugerindo que a formação docente ainda não se consolidou como prioridade estratégica ou cultura institucional.

Os dados demonstram que a APU não foi concebida, ou minimamente estruturada, na maioria das instituições, deixando a formação à mercê de ações pontuais. A fragilidade reside, ao que parece, na dificuldade em assumir o docente em sua dimensão de profissional do ensino como em desenvolvimento contínuo, demandando uma política institucional, que esteja estruturada e que faça parte do Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI).

### 3.2 Assimetrias regionais e desigualdade no acesso à formação

A disparidade regional observada na concentração de políticas de formação (majoritariamente no Sudeste/Sul) é o elemento mais crítico da análise, configurando uma



questão de equidade e justiça social. Essa assimetria indica problemas na expansão da Rede Federal (pós-REUNI) sem a correspondente política compensatória para o desenvolvimento profissional docente. As IFESs do Norte/Nordeste, historicamente mais jovens e com menor porte, são as mais penalizadas por esta dicotomia entre a necessidade de expandir e a omissão na formação. O contraste entre os programas de universidades consolidadas (Sul/Sudeste) e a natureza incipiente de programas mais jovens (Norte/Nordeste) evidencia que a capacidade de investimento e o empenho em estruturar um corpo técnico direcionado à organização de formações continuadas, ou APU, são desiguais.

A ausência de políticas institucionais voltadas para a formação continuada da(o) docente universitária(o) nas regiões mais vulneráveis obstaculiza que essas universidades desenvolvam a massa crítica de pesquisadores em ensino superior, perpetuando a dependência de modelos e teorias produzidas nos centros mais consolidados. A falta de transparência institucional, revelada pela dificuldade em encontrar informações de formação em muitos *sites*, sugere que as iniciativas existentes, onde estão, são pontuais e sem caráter político-pedagógico consolidado. Superar ou suplantar tais desigualdades requer políticas compensatórias e, quando possível, o uso de consórcios interinstitucionais, favorecendo a equidade no acesso à formação de qualidade.

### 3.3 Lacunas temáticas: omissão do feedback literacy, inclusão e metodologias ativas

A análise dos eixos temáticos revela que, mesmo onde há políticas ativas, estas tendem a ser superficiais, focadas em aspectos operacionais, e não na reestruturação pedagógica fundamental. A nomenclatura utilizada e as lacunas temáticas, mediante a análise do quadro geral, nos sinaliza inconsistências entre discurso e prática. No eixo da nomenclatura, prevalecem termos genéricos, como “Formação Continuada” e “Capacitação” – especialmente no Norte/Nordeste –, contrastando com denominações inovadoras (“LabDocências” e “Sala Aberta”) restritas a instituições do Sul/Sudeste.

Essa superficialidade lexical ecoa nas lacunas temáticas: nenhum programa menciona explicitamente, por exemplo, foco nos docentes em fim de carreira ou com dificuldades para exercer a profissão. De fato, esse é um aspecto a ser considerado, haja vista que, ao longo da carreira, sabendo-se das inovações tecnológicas e exigências frente às novas demandas, pode ocorrer que muitos docentes se encontrem “desanimados”, em processo de



desistência ou “burn-out” (Dalcin; Carlotto, 2018), o que exigiria um olhar especial por parte dos dirigentes para esses profissionais (Boice, 1986). Do mesmo modo, *feedback literacy*, inclusão, metodologias ativas e avaliação formativa são abordados por menos de 15% das iniciativas. Predomina, assim, um enfoque instrumental (ex.: uso de TICs), que ignora competências centrais para a docência crítica, como a capacidade de fornecer *feedback* formativo e engajar estudantes em processos dialógicos de aprendizagem.

A omissão de 100% dos programas na temática do *feedback literacy* é a lacuna mais eloquente. A ausência do *feedback literacy* sinaliza que as políticas não estão preocupadas em transformar o processo avaliativo em um diálogo de mão dupla, permanecendo ancoradas em modelos de avaliação meramente classificatórios. A omissão do *feedback literacy* é a prova de que essa perspectiva ainda não permeia a formação docente.

Do mesmo modo, a Educação Inclusiva é abordada em menos de 15% dos programas, indicando que as IFESs falham em assumir seu papel social perante a diversidade e a legislação, que exigem acessibilidade e permanência (Brasil, 2015). A formação para a inclusão não é um tema isolado, mas uma dimensão ética e transversal, que deve permear todas as práticas de ensino. A omissão reforça que o foco dos programas está no “quê” (conteúdo ou gestão), e não no “quem” (o aluno diverso e suas necessidades).

**Quadro 2:** Nomenclaturas e temas abordados pelos Programas de Formação Continuada identificados

TIPO DE NOMENCLATURA	EXEMPLOS	FOCO PRINCIPAL
Genéricas	"Formação Continuada" (UFAL, UFPA), "Capacitação" (UFMA, UFRA)	Atualização técnica, sem ênfase em pedagogia crítica.
Específicas/Inovadoras	"LabDocências" (UFMG), "Sala Aberta" (UFOP), "PROFOCAP" (FURG)	Metodologias ativas, reflexão sobre prática docente, inovação.
Institucionais	"Programa de Desenvolvimento Docente" (UFJF, UFRRJ), "PDP" (UFSC, UFRA)	Alinhamento a políticas nacionais (ex.: PDPs vinculados ao Plano Nacional de Educação).
Tema	Universidades que Abordam	Universidades que Ignoram
Feedback Literacy	Nenhuma explicitamente.	100% das instituições.



Inclusão	UFMG, UFSCar, UFPA (menção a TDICs para inclusão).	90% das instituições.
Metodologias Ativas	UFOP, UFSJ, UFSCar, UFMG.	85% das instituições.
Avaliação Formativa	UFBA (NUFAP), UFSJ (PFPC).	95% das instituições.

Nota: análise realizada pelos autores a partir da Tabela Geral (cf. nota de rodapé nº 4).

705

O Quadro 2, acima, sintetiza a análise efetuada. Por fim, as poucas iniciativas que focam em metodologias ativas como tema nos programas analisados revelam que a formação, em grande medida, não está sendo orientada para a superação do ensino tradicional.

### 3.4 O papel da Pedagogia Universitária como mediadora e o viés crítico da docência

As assimetrias e as lacunas temáticas convergem para o mesmo diagnóstico: a formação continuada nas IFESs brasileiras carece, ao que tudo indica, de um viés crítico, reflexivo e institucionalizado.

Certo está, porém, que aquilo que torna uma docência crítica não é apenas a temática abordada, mas sim se ela possui viés participativo e reflexivo sobre o processo de ensino e aprendizagem. O que pudemos observar nos programas e políticas institucionais identificados é uma dificuldade, que reside justamente na incapacidade de garantir esse olhar crítico. Um programa de formação que oferece metodologias ativas sem acompanhar a reflexão do professor sobre a avaliação ou o *feedback literacy*, por exemplo, terá dificuldade em cumprir seu papel transformador; corre o risco de apenas substituir uma técnica por outra.

A PU, concretizada, sobretudo, nas APUs, surge como campo mediador crucial. Portanto, a APU pode promover um ciclo contínuo de investigação, intervenção e colaboração com o professor, garantindo que o conhecimento pedagógico seja construído a partir da prática, e não apenas recebido passivamente (Xavier; Cunha, 2025).

Em última análise, a efetivação da formação requer a constante análise das demandas (por meio de consulta ao corpo docente), a vinculação explícita de recursos e a transparência dos programas, garantindo que a PU se consolide não apenas como um



discurso, mas como campo de ação, que promova a equidade regional e a qualidade pedagógica.

#### 4 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E CONTINUIDADE DO TRABALHO

A formação continuada de docentes no ensino superior brasileiro se revela como campo marcado por assimetrias profundas, conforme demonstra a análise dos programas de formação continuada das 69 universidades públicas federais. Os dados expõem um cenário preocupante: 67% das instituições do Nordeste e 71% do Norte não explicitam programas de formação docente em seus *sites* institucionais, enquanto universidades menores (72%) também apresentam déficits significativos. Essa desigualdade regional e de porte institucional reflete fragilidades estruturais, que comprometem a qualidade da educação superior como um todo, especialmente em regiões historicamente negligenciadas.

Adicionalmente, a análise temática dos programas existentes aponta para uma lacuna crítica: nenhuma instituição menciona explicitamente o *feedback literacy* como eixo formativo, apesar de sua colaboração para a docência contemporânea. Predominam iniciativas focadas em aspectos técnicos (como o uso de TICs), enquanto temas transformadores – como inclusão, diversidade, metodologias ativas e avaliação formativa – são abordados por menos de 15% dos programas. Isso sugere que a formação docente nas IFESs ainda está presa a uma lógica instrumental, distante da perspectiva crítica e emancipadora defendida pela PU.

Esses padrões não são meras falhas pontuais, mas sintomas de um problema sistêmico, podendo indicar: a) desinvestimento regional: Universidades do Norte/Nordeste, já penalizadas por desigualdades históricas de financiamento, têm menor capacidade estrutural para desenvolver políticas pedagógicas robustas; b) fragilidade na cultura institucional: mesmo instituições com programas (exs.: UFPB e UFCG) não os divulgam, indicando que a formação docente ainda não é prioridade estratégica; e c) desconexão com demandas contemporâneas: a ausência de temas, como inclusão, *feedback literacy* e decolonialidade do conhecimento, revela um distanciamento entre as políticas de formação e os desafios reais da educação superior no século XXI. Cabe destacar, contudo, que esta análise, ao se basear em dados públicos disponíveis nos *sites* institucionais, pode não ter



capturado iniciativas não divulgadas digitalmente, especialmente em universidades com menor infraestrutura de comunicação.

Diante disso, convidamos pesquisadores, gestores e docentes a transformar esses dados em ação.

Aos pesquisadores:

a) Investigar as causas profundas das assimetrias regionais (ex.: impactos de cortes orçamentários e influência de políticas federais descentralizadas);

b) Mapear ações ocultas (programas não divulgados em *sites*) em universidades do Norte/Nordeste; e

c) Avaliar os impactos concretos da ausência de programas em indicadores, como evasão, ENADE e engajamento discente.

Aos gestores:

a) Criar consórcios interinstitucionais (ex.: rede Nordeste de formação docente) para otimizar recursos e compartilhar boas práticas;

b) Incluir temas, como diversidade, decolonialismo e *feedback literacy*, como eixos transversais obrigatórios nos programas de formação; e

c) Vincular a divulgação transparente das ações de formação a repasses de recursos (ex.: editais CAPES/CNPq).

Investir na formação docente não é apenas uma exigência legal, mas um ato de justiça social e estratégia de soberania nacional. Como demonstram os dados, a persistência de assimetrias regionais e temáticas tende a perpetuar um ciclo de desigualdade, que contradiz o papel das universidades públicas como motores de desenvolvimento.

Que este estudo sirva como alerta e convite: que a formação do professor universitário deixe de ser privilégio de poucas instituições e se torne, de fato, uma política de Estado – integrada, equânime e comprometida com a transformação da educação brasileira.

## 5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos membros da Equipe Organizadora do Dossiê: ENSINO SUPERIOR: políticas, teorias e práticas, por possibilitarem a democratização do conhecimento legitimado nas universidades públicas brasileiras.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel De; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 07–31, 2014. DOI: 10.21814/rpe.6243. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 7 ago. 2025.

ALVES, Gabrielle de Souza. **A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação**. 2021. Mestrado Stricto Sensu - UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9814>. Acesso em: 7 ago. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Matriz de Alocação de Recursos para as Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: ANDIFES, 1994. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Matriz-de-Alocacao-de-Recursos-para-as-Instituicoes-Federais-de-Ensino-Superior.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BERNHEIM, Carlos Tunnerman; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BIGGS, John B.; TANG, Catherine So-kum. **Teaching for quality learning at university: what the student does**. 4th edition ed. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press, 2011.

BOICE, Robert. Faculty development via field programs for middle-aged, disillusioned faculty. **Research in Higher Education**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 115–135, 1986. DOI: 10.1007/BF00991486.

BOLÍVAR, Antonio. Formação permanente de professores: formar-se na e pela prática. In: CANÁRIO, Rubens.; NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2006. p. 121-143.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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, DF, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46–49. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 21 out.



2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e define a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020, Seção 1, p. 103–106. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 21 out. 2025.

CANAN, Silvia Regina; SANTOS, Camila de Fátima Soares Dos. Educação superior em tempos de crise: há espaço nas políticas de educação para a discussão do professor universitário? **Eccos Revista Científica**, [S. l.], n. 48, p. 339–361, 2019. DOI: 10.5585/eccos.n48.8201. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1983-92782019000100339&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-92782019000100339&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 4 ago. 2025.

CARLESS, David; WINSTONE, Naomi. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. **Teaching in Higher Education**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 150–163, 2023. DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2020.1782372>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CARLESS, David; YOUNG, Stephanie. Towards an idealized model of feedback uptake: longitudinal development of feedback literacy from a social constructivist perspective. **Studies in Higher Education**, [S. l.], v. 0, n. 0, p. 1–13, 2024. DOI: 10.1080/03075079.2024.2389436. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389436>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CUNHA, Maria Isabel. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, S. M. A. (org.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 15-30. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//digitalizacao/978-85-397-0178-0.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 745–770, 11 ago. 2018. DOI: 10.5752/p.1678-9563.2017v23n2p745-770.

FARIAS, Cynthia Moura Louzada; CARDOSO, Brisa Daniele Furtado; NETO, Edson Theodoro dos Santos; CARVALHO, Raquel Baroni De; CURTIS, Donald A. Feedback no processo de aprendizagem: percepção dos estudantes de Odontologia em uma universidade brasileira. **Revista da ABENO**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 35–42, 2015. DOI: 10.30979/rev.abeno.v15i3.160. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/160>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FELDKERCHER, Nadiane. Docência universitária: o professor universitário e sua formação. **Práxis Educacional (Vitória da Conquista)**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 223–247, 2016.

FIGUEREDO, Wilton Nascimento; LAITANO, Aline Di Carla; SANTOS, Victor Porfírio Ferreira Almeida; DIAS, Ana Cleide da Silva; SILVA, Gilberto Tadeu Reis Da; TEIXEIRA, Giselle Alves da Silva. Formação didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, [S. l.], v.



30, p. 497–503, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700072>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/JkxXHft5zJVJwqDCW3kxQwG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of Feedback. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 77, n. 1, p. 81–112, 2007. DOI: 10.3102/003465430298487. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>. Acesso em: 7 dez. 2022.

KHAMIS, Nehal; CHEN, Belinda; EGAM, Caroline; GAGLANI, Shiv; TACKETT, Sean. More intelligent faculty development: Integrating GenAI in curriculum development programs. **Medical Teacher**, [S. l.], v. 0, n. 0, p. 1–3, 2025. DOI: 10.1080/0142159X.2025.2473606. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2025.2473606>. Acesso em: 10 maio. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho Do. Da Necessidade de Uma Democracia Cognitiva no Processo de Formação de Professores. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 464–476, 2016. DOI: 10.19177/prppge.v10e182016464-476. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/3003>. Acesso em: 13 out. 2025.

MORSELLI, Daniele; SCHUMACHER, Susanne. The Age of AI in faculty development. Survey insights on integration of digital tools and AI. **PEDAGOGIA OGGI**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 099–106, 2025. DOI: 10.7346/PO-012025-12. Disponível em: <https://doi.org/10.7346/PO-012025-12>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NIEMINEN, Juuso Henrik; CARLESS, David. Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. **Higher Education**, [S. l.], v. 85, n. 6, p. 1381–1400, 2023. DOI: 10.1007/s10734-022-00895-9. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-022-00895-9>. Acesso em: 20 set. 2023.

OLIVEIRA, Frederico Sauer Guimarães; MELO, Yuri De Abreu De; RODRIGUEZ, Martius Vicente Rodriguez Y. Motivação: um desafio na aplicação das metodologias ativas no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [S. l.], v. 28, p. e023004, 2023. DOI: 10.1590/s1414-40772023000100004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772023000100303&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772023000100303&tlng=pt). Acesso em: 13 ago. 2025.

PADES. **Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior: propostas para a formação docente nas universidades federais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021. Disponível em: <https://pades.ufrj.br>. Acesso em: 5 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFYswCwQWfJWmvcy98c6Cqx/>.

RICHIT, Adriana; SALETE LOSS, Adriana; BREDÁ, Adriana; LUÍS TOMKELSKI, Mauri. Formação para a docência no Ensino Superior a partir do Lesson Study. **Praxis Educativa**, [S. l.], v. 19, n. 2024, p. 1–21, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22773.089. Disponível em:



<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22773>. Acesso em: 29 jan. 2025.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; SCORZONI, Marília Ferranti Marques; CANTANO, Márcia Mendes Ruiz. Dos programas institucionais às propostas formativas para a docência universitária na Universidade de São Paulo: singularidades e elementos constitutivos. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17944. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17944>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Superior: Aspectos Históricos, Princípios e Propostas de Implementação. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 10–39, 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i1p10-39.

SERBATI, Anna; GRION, Valentine; FANTI, Maria. Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. **Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 12, p. 115-137, 2019. DOI: 10.7346/SIRD-1S2019-P115.

SUTTON, Paul. Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. **Innovations in Education and Teaching International**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 31–40, 2012. DOI: 10.1080/14703297.2012.647781. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>. Acesso em: 12 set. 2023.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; SORDI, Mara Regina Lemes De. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S. l.], v. 20, p. 403–414, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0450>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/PMS5QC5x6Bf6N8tLHsQbhrC/?lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2025.

XAVIER, Amanda Resende Costa. **Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Rio Claro: Ed. da Unesp, 2014.

XAVIER, Amanda Resende Costa; TOTI, Michele Cristina da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2830.

XAVIER, Amanda Resende Costa; CUNHA, Maria Isabel. Ciclo de vida profissional de Assessores Pedagógicos do ensino superior: uma análise a partir da configuração de um grupo de autoformação para a função. **Perspectiva**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 1–16, 2025.

## AUTORES

DENER LUIZ DA SILVA. Professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), atua em Psicologia Escolar e Educacional, com ênfase em Teorias Psicogenéticas (Piaget, Vigotski, Wallon), História da Psicologia e Humanismo (Carl Rogers). Psicólogo, doutor em Educação



(UFMG), com pós-doutorado na Universidade de Trento (2022-2023). Pesquisa Feedback no Ensino Superior e a Formação do Professor Universitário. Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei (DPSIC/UFSJ), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-6531>. E-mail: [densilva@ufsj.edu.br](mailto:densilva@ufsj.edu.br).

ZAMARA GRAZIELA PINHEIRO DE OLIVEIRA. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisa Políticas Públicas no Ensino Superior e Formação Docente no Ensino Superior. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9656-6326> E-mail: [zamaraoliveira9@gmail.com](mailto:zamaraoliveira9@gmail.com).

DANIELLE FERNANDES DA COSTA. Servidora técnico-administrativa em educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), na linha de pesquisa Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais. Pedagoga, com habilitação em Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio, pelo Centro Universitário Newton Paiva (2005), e especialista em Pedagogia Empresarial Estratégica pela Universidade Estácio de Sá (2013). Atua na Pró-Reitoria de Extensão da UFRRJ como chefe do Departamento de Programas e Projetos de Extensão (2023–2025) e coordena o Projeto de Extensão Pré-Enem UFRRJ, campus Nova Iguaçu. Pesquisa extensão universitária e políticas de financiamento da extensão nas universidades públicas e institutos federais. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-1285-1736> E-mail: [daniellecosta@ufrj.br](mailto:daniellecosta@ufrj.br)