

TECENDO FIOS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Evódio Maurício Oliveira Ramos¹
Isabel Maria Sabino de Farias²
Marinalva Lopes Ribeiro³

Resumo

O presente artigo é um recorte de um trabalho de dissertação de mestrado defendido em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde a maioria dos professores pesquisados apresentou lacunas na formação pedagógica para o exercício da docência universitária, aspecto que desencadeou motivação para nossos estudos nesse campo de conhecimento. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é compreender o contexto e os cenários da formação pedagógica necessária ao professor universitário. O debate sobre a temática foi realizado com base no exame teórico que recorre às formulações e discussões em torno das características da docência universitária tendo como referencial teórico de apoio os estudos de Selma Garrido Pimenta; Maurice Tardif; Isabel Cunha, Isabel Almeida, Ilma Passos, entre outros, autores de referência que propõe a reflexão sobre a profissionalização docente. A metodologia adotada compreende um estudo bibliográfico e documental de caráter exploratório numa perspectiva qualitativa. O artigo é organizado a partir de quatro eixos: 1. A caracterização da docência no contexto universitário; 2. O marco legal da inserção de profissionais nesse segmento de ensino; 3. A formação pedagógica em algumas experiências institucionais e; 4. A abordagem da temática nas produções de dissertações e teses nos últimos cinco anos. Concluímos que, apesar dos avanços identificados nas experiências institucionais e nas produções acadêmicas, ainda se constata entre os professores uma formação pedagógica deficitária necessária ao exercício da docência universitária, carecendo de maior investimento em pesquisas e iniciativas institucionais que visem consolidação de políticas de profissionalização docente.

Palavras chave: Docência Universitária, Formação pedagógica, Ensino Superior.

Abstract

This article is an excerpt of a master's dissertation defended in 2014 in the Graduate Program in Education at the State University of Feira de Santana (UEFS), where most of the teachers surveyed showed gaps in teacher training for the exercise of university teaching, aspect that triggered motivation for our studies in this field of knowledge. In this sense, the objective of this study is to understand the context and scenarios of pedagogical training to university professor. The debate on the issue was based on a theoretical exam that uses the formulations and discussions around the characteristics of university teaching having as theoretical support the studies of Selma Garrido Pimenta; Maurice Tardif; Isabel Cunha, Isabel Almeida, Ilma Passos, among others, reference authors who proposes a reflection on the teacher professionalization. The methodology comprises a bibliographical and documentary study of exploratory a qualitative perspective. The paper is organized from four axes: 1. Characterization of teaching in the university context; 2. The legal framework of inclusion of professionals in this educational segment; 3. The teacher training in some institutional experiences and; 4. The thematic approach to the production of dissertations and theses in the last five years. We conclude that, despite the progress identified in the institutional experiences and academic productions, still finds among teachers pedagogical training deficit needed to pursue university teaching, lacking greater investment in research and institutional initiatives aimed at consolidation of professionalization policies.

Keywords: University teaching, pedagogical training, Higher Education.

¹Mestre em Educação, Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia. E-mail: mauricioraoli@hotmail.com

²Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Ceará/Ceará. E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br

³Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia. E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com

Teares, fios e a tessitura da profissão

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

(COLASANTI, 2004)

O presente artigo tem como proposta fecundar o debate em torno da formação pedagógica necessária ao professor universitário, considerando a realidade das práticas em que se inserem e as demandas oriundas desse exercício profissional. Nesse sentido, seu objetivo é compreender o contexto e os cenários da formação pedagógica necessária ao professor universitário. Parte de um trabalho de dissertação de mestrado defendido em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada no estado da Bahia, em que investigamos a experiência de formação pedagógica dos professores, constatando que na maioria dos professores pesquisados persiste uma formação pedagógica específica deficitária para o exercício da docência universitária, lacuna que causa muitos prejuízos ao desenvolvimento das atividades pedagógicas na universidade, principalmente à formação profissional. Essa problemática é hoje apontada como grande desafio quando se discute a docência na universidade, aspecto que tem nos motivado no aprofundamento da temática.

A partir dessa perspectiva, a formação pedagógica necessária ao professor universitário é aqui discutida com base no exame teórico que recorre às formulações e discussões em torno das características da docência universitária com base nos estudos de Pimenta (1999); Tardif (2010); Cunha (2005); Almeida (2012); Veiga (2012) entre outros, autores referência que vem debatendo esse tema. A metodologia adotada compreende um estudo bibliográfico e documental de caráter exploratório numa perspectiva qualitativa.

Partimos da caracterização da docência universitária e do marco legal que normatiza a inserção de profissionais no magistério superior, para compreender as lacunas que essa normatização apresenta ao regulamentar esse exercício, pressupondo a complexidade e a especificidade de ser professor no contexto universitário. Dessa forma, esse artigo debate a docência universitária e as necessidades de formação pedagógica tendo como pano de fundo o campo prático da atuação docente, as normatizações legais sobre o ato de ensinar na Educação Superior, as experiências institucionais que tentam superar as lacunas de formação continuada

decorrentes da formação inicial e das demandas apresentadas no exercício da docência, bem como as discussões teóricas no campo das produções acadêmicas entre 2005 a 2011.

Para início de conversa, trazemos à tona a imagem poética da Colasanti (2014), onde cada indivíduo é autor de sua história, cada um constrói as suas próprias tessituras. Essa perspectiva de tecer e destecer os fios da própria existência humana ilumina nosso tear, o qual está circunscrito ao debate sobre a formação pedagógica do professor universitário, delimitado pelos espaços, pelas formas e os contextos que legitimam esse campo profissional.

Nos últimos tempos, temos observado a intensificação do debate em torno da complexa tessitura que é a docência no ensino superior. A crescente expansão da Educação Superior, o aumento substancial de oferta de vagas, a maior procura pela qualificação profissional, as novas configurações do mundo do trabalho e do emprego, dentre outros aspectos, desafiam a universidade a oferecer uma formação profissional adequada, que possa atender às expectativas de formação humana, de instrumentalização para o exercício do trabalho, de organização política, produção de conhecimento e gerências de novas tecnologias, mediante a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão.

Tal perspectiva tem gerado alguns desdobramentos, entre eles, a necessidade de formação de docentes com saberes específicos do campo pedagógico para atuarem nesse segmento de ensino. No tópico seguinte abordaremos de forma breve como esse professor vai construindo seus saberes para a docência com vistas à sua profissionalização, considerando as demandas apresentadas anteriormente.

Os primeiros fios... Contextualizando o ser professor

Para puxar os primeiros fios dessa tessitura, é necessário historicizar brevemente os percursos da profissionalização docente e o permanente imperativo de formação continuada ante as demandas da prática desse sujeito, o que nos dias atuais, é posto como um dos elementos fundamentais para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes no ato educativo.

Compreender o contexto delicado da prática docente diante dos novos paradigmas sociais, econômicos e políticos se apresenta como grande desafio para a atuação docente. As diferentes adversidades enfrentadas no cotidiano da prática de sala de aula, os aspectos multiculturais presentes na formação docente, as novas formas de acesso ao conhecimento, os novos conteúdos midiáticos, a relação com o mundo do trabalho, as perspectivas de inserção social, a precariedade das condições de trabalho, entre outros aspectos, tem gerado nos docentes certo estado de instabilidade e medo ante as questões levantadas.

Em contrapartida, observamos o desejo e a necessidade dos docentes de se apropriarem de saberes que os ajudem a se movimentar nesse novo cenário. Autores como Cunha (2005), Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (2003), Tardif (2010) e Rodrigues (2006), entre outros, apontam a urgência de formação pedagógica para atender a essas e tantas outras lacunas existentes no cotidiano da vivência educativa que compõem a diversidade desse exercício profissional docente, como: a cultura dos estudantes que chegam a esse contexto educacional, as novas maneiras de se relacionar com o conhecimento de forma rasa e, por vezes, superficial, esvaziado do debate político e filosófico, dentre outros aspectos.

Na trajetória de constituição da docência, por muito tempo, prevaleceu a ideia de vocação e de ofício em detrimento da noção de profissão, o que favoreceu sua compreensão como atividade que poderia ser adquirida na experientiação, pressupondo uma relação simplificada dos afazeres, em nada parecidos com os dias atuais, quando a complexidade dos saberes e do exercício da profissão demarcam um novo tempo, implicando um jeito diferente de manusear o tear.

Por certo, os saberes da profissão docente se constituem na contemporaneidade como um campo de estudo em expansão, haja vista o aumento das publicações e escritos que tratam sobre a profissionalidade dos professores. Esse campo de estudo ganhou força a partir da década de 1990, impulsionado, sobretudo pelos movimentos de profissionalização do ensino o que, de certa forma, trouxe implicações para o repertório de conhecimentos que legitimam a profissão (TARDIF, 2010), entendendo-a não mais como ofício inato, mas, como categoria de trabalho que exige saberes próprios, incluindo os saberes do campo pedagógico, os quais demandam certo tempo de experiência para serem constituídos.

Destarte, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os docentes necessitam de diversos saberes: os profissionais, transmitidos pelas instituições; os disciplinares que se reportam a diferentes áreas do conhecimento; os curriculares que representam os saberes organizados pelos programas escolares inerentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola organiza seu trabalho pedagógico e, por fim, o saber oriundo da experiência, construído em todo o percurso profissional. Para Gauthier (1998), os saberes se organizam em disciplinares, curriculares, da ciência da educação, da tradição pedagógica, os experienciais e os saberes da ação pedagógica. De acordo com Shulman (1986), os saberes são organizados a partir do conhecimento da matéria ensinada, do conhecimento pedagógico da matéria e do conhecimento curricular. Saviani (1996) aponta como categorias do exercício docente o saber atitudinal, o crítico-contextual, o específico, o pedagógico e o saber didático-curricular. Para Pimenta (1999), nessa formação é fundamental o aporte do conhecimento específico, do pedagógico e o da experiência. Embora haja diferentes

categorizações sobre o assunto, é certo que elas apresentam confluências e, principalmente, partem do reconhecimento da docência como profissão.

Ao dialogar com estes autores e os saberes docentes por eles destacados, percebemos que, embora partam de uma dada classificação, reconhecem esses saberes como dinâmicos, em movimento permanente de ampliação e de relações, devido a característica da realidade social de renovação, o que reforça os argumentos em torno da centralidade da formação continuada de professores, especificamente a formação pedagógica dos professores universitários tratada neste artigo.

Neste sentido, a formação continuada deve possibilitar aos docentes universitários a apropriação e atualização constante desses saberes, principalmente os pedagógicos, pois dizem respeito à sua própria atuação profissional e pessoal, visto que estão relacionados com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e história profissional, com suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores do processo educativo. Por esta razão, como bem assegura Tardif (2010), faz-se necessário abordá-la relacionando-a com os demais elementos constitutivos do trabalho docente.

Cunha (2005) chama-nos a atenção para o fato de que a ação de formação e aperfeiçoamento não afeta só o professor, mas, todos aqueles envolvidos no processo educativo ou mais diretamente na qualidade dos serviços prestados pela instituição de ensino, visto que a ampliação dos saberes pedagógicos, dos conhecimentos específicos, da compreensão de si mesmo como sujeito histórico, contribui para a qualidade do fazer docente. Isso nos remete a pensar a importância da formação pedagógica dos professores no contexto da universidade, ante as demandas sociais dessa instituição.

Estudos de Cunha *et al.* (2010) sugerem a necessidade da formação de professores universitários em serviço, mas reconhecem que, mediante o avanço das políticas neoliberais de responsabilização individual dos sujeitos sobre suas competências e empregabilidade, houve retraimento de políticas de formação docente, tanto em nível institucional quanto nas diretrizes do Estado. Para as autoras, essa formação se dilui em diferentes espaços: em ambiente ligado ao mundo do trabalho, em programas de formação continuada ou nos cursos acadêmicos em nível de Pós-graduação *lato e stricto sensu*.

É pertinente considerar que a formação pedagógica é extremamente necessária ao desenvolvimento da prática do professor universitário, devendo a mesma ser formulada e construída no contexto de sua atuação, em pertinência aos sujeitos com quem ele interage, em consonância com as práticas e exigências em torno dessa atuação. Tais elementos da prática e da atuação vão dar especificidade e vão dizer da necessidade dessa formação específica de caráter pedagógico para o

exercício da docência universitária, estabelecendo um perfil e uma determinada identidade de ser professor nesse contexto.

No tópico seguinte, veremos como essa formação pedagógica são estabelecidas no marco legal e quais as implicações dessa regulamentação na inserção desses professores na docência universitária.

Entre o ser e o tecer da docência universitária – Marco legal da profissão

O cenário social e político-educacional que ora se configura evidencia uma necessidade especial de investimento no ensino universitário, visto que a pressão dos organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial tem direcionado e cobrado políticas de governo que priorizem a formação docente no espaço acadêmico. Contraditoriamente, a reconfiguração do modo de produção capitalista, a financeirização e a globalização mundial têm influenciado essa condução dos rumos da Educação Superior nos países em desenvolvimento, especificamente o Brasil, aonde a cada ano esse segmento de ensino no setor público vem sofrendo diminuição dos investimentos e uma precarização de suas ações estabelecendo uma dicotomia dada à necessidade contemporânea de profissionais com qualificação adequada.

O contexto atual das políticas neoliberais tem relegado aos indivíduos a centralidade e a responsabilidade na formação profissional, cabendo aos governos apenas os estímulos fiscais e incentivos financeiros às entidades privadas para assumirem o papel na formação, em linhas gerais, delineiam esse percurso formativo para atender ao mercado de trabalho. Dentro dessa lógica, o ensino superior tem sido identificado como instituição que subsidia a construção de uma sociedade do conhecimento, a melhoria dos serviços e da produção através do pilar do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o aumento do capital (WERTHEIN; CUNHA, 2000). Esse reducionismo restringe o papel da universidade e traz implicações na formação e na atuação do professor.

Em tempos de mercadorização da educação, é enfatizado o papel empreendedorista do professor universitário, cabendo-lhe para sobreviver, acúmulo de carga horária de trabalho, gerência de editais de pesquisa, atendimento aos critérios de produtividade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), avaliação de progressão por méritos técnicos, coordenação de grupos de pesquisa, orientação de trabalhos de conclusão de curso, banca de seleção e progressão na carreira, elaboração de pareceres técnicos, reuniões de departamentos, participações em comissões, banca de concursos, aulas, dentre outros encargos.

Cabe esclarecer que esse protagonismo pretendido por essas políticas é nefasto e desfoca o papel do professor, colocando-o em uma condição de fragilidade e de vitimização quando a ele é dado toda essa responsabilidade. Defendemos aqui um papel de autoria, de sujeito de sua história, seja ela pessoal ou profissional, sem centralizarmos as ações educativas e todo o complexo educacional em suas mãos, processo que deve ser compartilhado entre os pares, órgãos e instituições ligadas à educação. Por causa dessas e de tantas outras demandas, o exercício da docência tem se esvaziado. Os espaços de formação e de reflexão político-pedagógica do professor universitário, em muitos casos, vêm perdendo o sentido e a força como fios embaraçados no tear.

Do ponto de vista legal, a profissionalização docente universitária é contemplada no Plano Nacional de Graduação⁴ (PNG, 1999) mediante a formação científica em nível de graduação na área de conhecimento e, conclusão de pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente no nível de doutorado. Quanto aos saberes pedagógicos, estão disponíveis para serem acessados nos cursos de graduação, no caso das licenciaturas e, nos programas de pós-graduação, podendo, por certo, serem ampliados nos espaços de atuação coletiva dos pares em torno do projeto pedagógico da instituição (AQUINO; PUENTES, 2009). A questão é saber se, dentro da realidade concreta da docência universitária, existem condições objetivas e subjetivas para que esse percurso formativo se efetive.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/14, apresenta, como uma de suas metas, a elevação da qualidade da Educação Superior e a garantia da institucionalização de uma política nacional de formação e valorização dos/das profissionais da educação mediante a ampliação do número de doutores e mestres. Vale destacar que além de definir o financiamento da formação inicial pelo Poder Público, o PNE prevê o incentivo à participação em programas de mestrado e de doutorado mediante a licença remunerada e o incentivo para a qualificação profissional dos docentes (PNE, 2014). Entretanto, o PNE (2014) não prevê a institucionalização de políticas de formação docente que contemplem todos os profissionais em suas necessidades formativas, como é o caso de experiências institucionais com programas de formação continuada centrados na ação pedagógica. Há um incentivo à qualificação via pós-graduação, mas a falta de normatização desses programas talvez tenha inviabilizado a formação pedagógica nesses espaços, o que é contraditório porque, como veremos a seguir, é nesse canário que se dará a legitimidade de sua inserção no magistério superior.

O ordenamento legal no Brasil para atuação no ensino superior se dá mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, que define as diretrizes para a

⁴Texto apreciado e aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado na cidade de Ilhéus/BA, em maio de 1999, a partir das reflexões, críticas e sugestões previamente encaminhadas pelos Encontros Regionais do ForGrad realizados nos meses de outubro e novembro de 1998. Disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad/>. Acesso em 15/01/2014.

educação nacional, e o Decreto n. 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Esses documentos deixam uma lacuna quando não explicitam, de forma clara, as orientações para a formação de professores que atuam nesse nível de ensino. O Art. 66 da LDBEN/96 por sua vez, vincula a legitimidade desse exercício docente à titulação acadêmica ao afirmar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Cabe uma importante indagação: como estão organizados os programas de pós-graduação para suprirem essas lacunas de formação pedagógica?

Nesse sentido, a organização do currículo dos cursos de Pós-Graduação deveria ser construída em torno de um projeto de educação, uma vez que os Programas têm como objetivo a formação de professores e pesquisadores. Não há perspectivas que possam adequar o currículo a uma proposta de formação para a docência, como também não se percebe um diálogo entre as disciplinas e o estágio ao longo do curso de Pós-Graduação (FORSTER *et al.*, 2010).

Segundo Forster et al (2010), uma parte dos estudantes que entram nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é proveniente de cursos de bacharelado e, portanto, não apresentam formação para a docência, e sim para pesquisador nas áreas de seus saberes específicos. Dessa forma, os cursos de pós-graduação acabam se tornando espaço acadêmico de formação para a docência superior com ênfase na pesquisa, aspecto que dificulta o aprofundamento na aquisição e reflexão dos saberes pedagógicos (FORSTER *et al.*, 2010).

Tardif (2010) reforça a importância da apropriação e revisão dos saberes pedagógicos e aponta a formação em serviço como possibilidade de atualização e de aprofundamento dos conhecimentos profissionais exigidos na ação educativa. Rodrigues (2006) também reconhece a formação em serviço como fundamental para suprir possíveis lacunas na atuação profissional, colaborando para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Seria então, o investimento das instituições de Ensino Superior em formação continuada e, mais especificamente em formação pedagógica, o caminho ideal? Haveria como mobilizar recursos, tempos e espaços para esses programas de formação?

Nessa perspectiva, cabe indagarmos sobre o papel da universidade na formação dos professores universitários. Ao mesmo tempo, pensarmos na articulação de espaços político-pedagógicos que dêem conta das necessidades formativas no cotidiano das práticas da docência na universidade. Eis que temos um longo caminho a percorrer em função dos desafios aqui identificados.

Essa jornada começa a ser percorrida ao conhecermos as realidades das instituições mundo a fora, visto que, embora o Brasil tenha uma regulamentação em torno da profissão tem sofrido de

algum modo as influências do próprio modo europeu de reorganização do ensino superior. Essas mudanças no cenário internacional têm implicações e ressonâncias importantíssimas no contexto brasileiro como abordaremos no tópico seguinte.

Tecendo mundo a fora: experiências institucionais como ponto de partida

Dado o cenário em que estamos tecendo a profissão de professor, se faz necessário visitarmos, mesmo de forma breve, as “casas de teares” em alguns cantos do mundo para conhecermos os rumos que os tecelões professores estão tomando em relação à sua formação profissional e o trato com seu exercício de tecer os fios. Para Almeida (2012, p. 113), citando Cunha (S.R.), esse mapeamento permite:

Reconhecer motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação, estabelecer relações entre as experiências desconhecidas e as conjecturas políticas e institucionais que as produzem, bem como as bases epistemológicas que as sustentam.

Inicialmente, é importante frisar que essa lacuna na formação tem gerado no mundo todo até chegar à Bahia uma tentativa de se criar espaços para a formação pedagógica dos professores universitários. Mas, efetivamente, o que as universidades vêm fazendo pra enfrentar essa carência na formação de seus professores decorrente da formação inicial deficitária e da formação continuada em nível de pós-graduação que não traz em seu bojo a preocupação com a formação pedagógica. É a partir dessa questão que optamos em examinar algumas ações institucionais focadas na formação pedagógica do professor, as quais poderão, através de suas experiências, sinalizar avanços e possibilidades de superação desse grande desafio posto nos dias atuais.

Na Europa, fruto das macromudanças no campo econômico (também observadas no Brasil e em outros cantos do mundo), a necessidade de adaptação aos novos paradigmas nas relações do mercado globalizado e de financeirização impôs à formação profissional uma integração aos interesses de desenvolvimento político-econômico. Já não mais tecemos os fios simplesmente pelo ato de tecer e de prover o sustento básico, agora nossa profissão está à disposição das escalas de produção e serviço. A declaração de Sorbonne, em 1998, e a declaração de Bolonha, em 1999, são exemplos desse pacto com o “desenvolvimento humano” e das forças produtivas quando firmaram compromisso com a construção da “Europa do Conhecimento”, a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e o incremento da competitividade do ensino superior europeu.

O EEES foi projetado para unificar a Educação Superior na Europa, buscando mecanismo de regulação para desenvolver e reter o “capital humano”, de acordo com os ditames da economia neoliberal (ALMEIDA, 2012). Diante dessa perspectiva, coube à universidade a renovação do

contexto de sala de aula e das metodologias no ensino, conferindo ao professor um papel de protagonista dentro do papel da universidade: prover qualificação profissional que atendesse ao mercado através de uma prática inovadora. Para a autora, essa resposta às novas demandas requereu mais do que mudanças em algumas metodologias de ensino, implicou a própria reflexão dos modelos de formação utilizados pela instituição nas políticas de desenvolvimento ou mesmo a inexistência de tais políticas.

Na Espanha, a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), a Universidade de Alicante (UA) e a Universidade Politécnica da Catalunha (UPC) estruturaram seus programas de formação de professores tendo como referência as diretrizes de Bolonha. Em 2003, a UAB deu início a um projeto de formação de docentes com a criação de unidades de IDES (Inovação Docente em Educação Superior), buscando ampla formação de seus professores no âmbito pedagógico.

Da mesma forma, a UB (Universidade de Barcelona) designou, desde 1984, o ICE – Instituto de Ciências da Educação, para atender às demandas individuais e institucionais, oferecendo um programa de formação inicial, em nível de pós-graduação, denominado Iniciação à Docência Universitária. Com a duração de 200 horas, trata de temas como o planejamento da docência, metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento do portfólio, competências éticas e cidadania no trabalho docente. O ICE através de seminários, cursos, oficinas, fóruns de docência universitária, entre outros, organizou ações a fim de contribuir nesse processo formativo (ALMEIDA, 2012).

Em Portugal, estudos de Rodrigues (2006), demonstram que a melhoria das práticas dos professores se dá através de atividades que correspondam às suas necessidades no desempenho de suas funções e no seu contexto real de trabalho, apontam ainda que projetos que visam formação continuada de professores devem ser centrados na investigação, na reflexão e na ação. Tais iniciativas devem formar pela investigação e a partir das situações de trabalho.

Na Argentina, Lucarelli (2012) traz as experiências de formação continuada de professores universitários e de inovação do trabalho docente a partir da assessoria pedagógica. Segundo a autora, nas últimas décadas, o desenvolvimento de assessoria pedagógica universitária tem sido um importante recurso nas universidades argentinas e de outros países latino-americanos, no que diz respeito à busca de ações significativas para o melhoramento da qualidade da educação superior. Uma observação relevante é que desde a Europa a América Latina há um esforço em sistematizar e focar a formação pedagógica como elemento central da qualidade na Educação Superior mediante a implantação de programas institucionais de formação continuada no contexto do campo de atuação.

Essa tendência vai ficando evidente também nas ações de formação no Brasil como veremos a seguir.

Um projeto de intercâmbio desenvolvido desde 2011 entre Argentina e Brasil dedicado à didática universitária, tem buscado estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior e de desenvolvimento profissional docente. Com sede na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - Brasil e na Universidade de Buenos Aires (UBA) – Argentina, sob a coordenação de Maria Isabel da Cunha e Elisa Lucarelli, respectivamente, são desenvolvidas ações de reflexões sistemáticas e formação em nível de Pós-graduação que visam o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores universitários. Esse intercâmbio denota essa unificação de ações dos diferentes continentes em torno dessa formação pedagógica.

No Brasil outras experiências de formação pedagógica de professores universitários também são registradas. Na USP (Universidade de São Paulo) foi criado, em 2004, o GAP (Grupo de Apoio Pedagógico). Esse programa tinha como objetivo contribuir para a valorização do ensino de graduação e oferecer apoio pedagógico às atividades docentes. A USP desenvolve seminários e cursos permanentes de Pedagogia Universitária com duração anual, tendo como metas a interação, a troca de experiências, diálogos sobre o ensinar e aprender na universidade e a organização dos espaços e dos conteúdos, sempre com foco na atuação pedagógica pessoal, organização do ensino e no trabalho coletivo (ALMEIDA, 2012).

No Sul, são várias as experiências de formação continuada de professores da educação superior: a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), localizada no litoral norte de Santa Catarina, a UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região Chapecó distribuída nos campus de Chapecó, São Lourenço e Xaxim, localizadas na zona Oeste de Santa Catarina, e a Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Rio Grande do Sul têm desenvolvido programas de formação de professores com a intenção de valorizar o desenvolvimento profissional de seus docentes.

Na UNIVALI, desde 2000, é desenvolvido um programa de formação continuada com o objetivo de fornecer suporte à formação pedagógica de seus professores, composto de uma matriz curricular que contempla, através de uma carga horária de 120 horas, os seguintes eixos: política institucional e organizacional da universidade, projeto pedagógico, plano e estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem e pesquisa-ação no contexto da prática pedagógica.

A UNOCHAPECÓ, por sua vez, preocupada com o compromisso da formação de seus profissionais e numa perspectiva de busca de superação de programas de formação e complementação pedagógica propôs, através do DAD – Divisão de Apoio ao Docente, formação por ciclos de estudos que são espaços de reflexão e aprofundamento sobre a prática (VEIGA, 2012).

Na Universidade Caxias do Sul (UCS), através do Núcleo de Pedagogia Universitária – NPU busca-se investir no desenvolvimento profissional dos docentes como instrumento para a melhoria do currículo e das práticas pedagógicas, fortalecendo a qualidade no ensino superior. O programa de formação de professores da UCS é desenvolvido a partir de seminários de formação para a docência, formação pedagógica para atuação na educação a distância, tecnologias de formação, tecnologias da comunicação e informação (TIC), minicursos de processos cognitivos aplicados em sala de aula e cursos de capacitação pedagógica para docentes (VEIGA, 2012).

No Nordeste, embora as experiências formativas estejam ainda em desenvolvimento, registramos em Pernambuco, através do Programa de Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a busca de formação continuada dos professores. A partir do Projeto de Atualização Didático-Pedagógica para professores dessa universidade, em 2000, foi criado o NUFOPE (Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE), que desenvolve sua proposta de formação fundamentada na profissionalização docente e na epistemologia da prática, buscando superar o caráter meramente instrumental de aplicação de técnicas de ensino, tomando como referência a reflexão por parte dos docentes de suas realidades concretas numa perspectiva crítico-emancipadora (VEIGA, 2012).

No Piauí temos a Proposta de Formação Continuada da UFPI. Desenvolvida pela Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico (CAAP) que é responsável pela execução da política pedagógica, visando o desempenho acadêmico e o desenvolvimento da formação profissional do corpo docente e discente. Realizado inicialmente em módulos de formação e mais recentemente por meio de seminários, o Programa de Formação à Docência Superior tem como meta, “proporcionar as necessárias condições para que os docentes da universidade possam refletir sobre suas teorias e práticas a partir da conscientização sobre a sua função de educador”. Os seminários além de qualificar as práticas educacionais e melhorar do efetivo exercício da docência, possibilitam um conhecimento do cotidiano Institucional (Fonte: <http://www.ufpi.br/caap/> acesso em 16/12/2015).

Na Bahia, a realização de vários colóquios intitulados “Práticas Pedagógicas Inovadoras” na Universidade do Estado da Bahia, resultaram na organização da série “Práxis e Docência universitária”. Tais experiências têm oportunizado aos docentes a investigação sobre suas próprias práticas e a reflexão sobre suas necessidades formativas, além da sensibilização sobre a busca de seu desenvolvimento profissional. Essas ações têm crescido, desaguando, inclusive, com um projeto de Mestrado Profissional em Rede – docência universitária e inovação pedagógica.

Ainda na Bahia, a Universidade Estadual de Feira de Santana vem tentando implantar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE, um Programa regular de apoio à formação continuada do corpo docente e à formação de gestores acadêmicos. De acordo com o PDI/UEFS (2013), esse Programa visa à qualificação das atividades pedagógicas, o envolvimento do corpo docente em ações críticas e formativas no âmbito da prática pedagógica, com espaços para socialização e integração de experiências acadêmicas.

As experiências expostas aqui, dentre muitas outras que acontecem em todo o mundo e em outras regiões do Brasil têm em comum o reconhecimento da universidade como importante instituição social na produção de conhecimento e de formação profissional e humana, sinalizam para a valorização da função do professor, reconhecendo a formação pedagógica como fundamental e necessária ao bom exercício da docência universitária. Indicam a necessidade de organização de programas institucionais de formação pedagógica que partam das necessidades professores, subsidiando-os na reflexão e na transformação inovadora de suas práticas.

Essas experiências partem de iniciativas públicas de valorização da docência universitária ante a crise de formação profissional decorrente das intensas demandas surgidas na contemporaneidade. Geralmente são ações realizadas por iniciativa de grupos de pesquisa e de estudo que debatem a temática com apoio de suas respectivas instituições de ensino. Com metodologias diversificadas como assessorias, cursos, seminários, painéis, dentre outros, promovem uma aproximação crítico-reflexiva com o arcabouço teórico que subsidia a atuação pedagógica desses professores, fundamentação teórica que é construída e alimentada através das produções acadêmicas e das experiências científicas elaboradas nos programas de pós-graduação. Referenciando a importância das produções no campo teórico apresentamos a seguir uma breve síntese do estado da arte das publicações em nível de dissertações e teses sobre a temática.

O tear das produções acadêmicas sobre a temática

Diante das discussões sobre o contexto legal da inserção de profissionais na docência na Educação Superior e os relatos das experiências institucionais de formação pedagógica de professores universitários cabe a indagação do lugar das publicações científicas como campo teórico nesta realidade. Esse tópico visa compreender como a questão da formação pedagógica de professores universitários é tematizada nas dissertações e Teses.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) esse exercício é extremamente necessário e deve ser elaborado a partir de fontes de consultas disponíveis na forma de resumos ou catálogos de fontes, se caracterizando por “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da

produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”, com a finalidade de mapear os estudos publicados e suas temáticas, seus autores, objetivos e conteúdos em relação a um determinado tema ou área de conhecimento.

Para esse mapeamento, consultamos o Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a base nacional de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bases de dados com relevância científica que segue um padrão aceitável de rigorosidade, de confiabilidade, de credibilidade e de especificidade no campo de estudo, além da disponibilidade das produções através dos meios digitais.

O levantamento realizado, empreendido entre os meses de novembro e dezembro de 2015, consideraram as publicações dos últimos cinco anos devido à contemporaneidade e a atualidade do debate, sendo encontrado um total de 553 (quinhentos e cinquenta e três) produções utilizando os seguintes descritores: Docência Universitária no Portal da CAPES; Docência Universitária; Formação Pedagógica e Ensino Universitário; Formação Pedagógica e Educação Superior no Portal da BDTD. Esses descritores foram combinados entre si a fim de delimitar a procura e aperfeiçoar os resultados (QUADRO 01).

Quadro 01: Dados quantitativos dos trabalhos selecionados nos Bancos de dados.

Banco de Dados	Período	Descritores	Teses e Dissertações Encontradas	Teses e Dissertações sobre a temática
BDTD	2010 a 2015	Formação Pedagógica e Educação Superior	322	09
BDTD	2010 a 2015	Formação Pedagógica e	117	09 (08 trabalhos se repetem em relação ao

		Professor Universitário		descriptor anterior)
BDTD	2010 a 2015	Docência Universitária	83	04 (03 trabalhos se repetem em relação aos descritores anteriores)
CAPES	2010 a 2015	Docência Universitária	31	07 (02 trabalhos se repetem em relação aos descritores anteriores)
		TOTAL	553	16 (05 Teses e 11 Dissertações)

Fonte: Banco de Dados da CAPES e BDTD/ 2015.

Do total dos trabalhos identificamos 16 (dezesseis) relacionadas ao debate sobre formação pedagógica de professores universitários, sendo 05 (cinco) no Portal da CAPES e 11 (onze) na BDTD, quando retirados as produções que se repetiam em mais de um descriptor. Nesse quantitativo temos 05 (cinco) teses e 11 (onze) dissertações, o que corresponde a um percentual ainda pequeno considerando o total de publicações encontradas.

Os estudos dissertativos estão espalhados por quatro regiões do Brasil (Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul) com uma concentração maior nas regiões Sul e Sudeste, tendo maior incidência no ano de 2012. As 16 produções relacionadas com a temática estão distribuídas 37,5% na região Sudeste (05 em São Paulo e 01 em Minas Gerais), 37,5% na região Sul (03 no Paraná e 03 no Rio Grande do Sul), 12,5% na região Nordeste (01 no Piauí e 01 no Rio Grande do Norte) e 12,5% na região Centro-Oeste (02 no Distrito Federal). Esses dados sugerem, a partir dos parâmetros de busca estabelecidos neste trabalho, necessidade de maior descentralização do debate nos demais estados, apesar das publicações expressarem o foco atual das pesquisas na área (QUADRO 02).

Quadro 02: Relação das Teses e Dissertações relacionadas à temática de estudo identificadas no Banco de Dados da CAPES e do BDTD.

IES/UF	Ano	Natureza	Título	Autor
UFPI/PI	2010	Dissertação	Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas.	CUNHA, Aldina Figueiredo
UNB/DF	2010	Tese	Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica	SOUZA, Maria Emília Gonzaga
PUC/SP	2010	Tese	Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica.	PONCE, Rosiane Fátima
UFV/MG	2011	Dissertação	"Ações formativas" desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e(re)laboração dos saberes docentes?	SILVA, Claudete Freitas
UFSM/RS	2011	Dissertação	Pedagogia universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários	VASCONCELLOS, Vanessa Alves Silveira
UFPEL/RS	2011	Dissertação	Professor do ensino superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica	CARREÑO, Leidne Sylse S. de Mello

UFRN/RN	2012	Dissertação	O programa bolsa REUNI de assistência ao ensino como estratégia de formação para a docência universitária: perspectivas dos bolsistas da pós-graduação na UFRN.	AZEVEDO, Alcio Farias de.
UEL/PR	2012	Dissertação	Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina	CAMARGO, Marcela Pedroso de
UNB/DF	2012	Dissertação	Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate.	SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos
UFRS/RS	2012	Tese	Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais	MARASCHIN, Maria Lucia Marocco
UM/SP	2012	Dissertação	Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica	VANDERLEI, Márcia de Oliveira Torres
USP/SP	2013	Dissertação	Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação pedagógica do professor universitário	ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de
USP/ SP	2013	Tese	Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de	CONTE, Karina de

			Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo	Melo
USP/SP	2014	Tese	A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios.	VIEIRA, Amanda Ribeiro
UEL/PR	2014	Dissertação	Formação pedagógica no âmbito da Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação Física	CHAVES, Amanda Pires
UEL/PR	2014	Dissertação	Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas	ARAUJO, Adriana de

Fonte:
Banco de
Dados
da
CAPES e
BDTD/
2015

O
primeiro
identificado,

o trabalho de Cunha (CUNHA, 2010), discute a profissão docente e o processo de crescimento pessoal e formativo do docente universitário. O estudo foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), buscando identificar como os professores compreendem e como solucionam os problemas que enfrentam no dia a dia, com vistas a descobrir, apreender e compreender os sentidos e vivências no seu trabalho docente, como possibilidade de formação e autoformação.

O segundo trabalho analisado, de Souza (2010), refletiu sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas. Para isso, a autora contextualizou a docência no cenário atual da Educação Superior, conhecendo o processo de formação do docente universitário no âmbito dos núcleos de formação pedagógica universitária.

Ao focar a pedagogia universitária no país em sua tese de doutoramento Ponce (2010) propôs investigar professores do ensino superior das ciências médicas sem formação pedagógica para o exercício docente. O estudo destaca que muitos professores universitários apresentam necessidade de compreender o processo de ensino e aprendizagem e que, não encontrando respaldo em suas instituições, tentam lidar sozinhos com essas questões. O estudo destaca que por falta de condições

materiais objetivas, os professores se dedicam muito mais ao campo da pesquisa e da produção acadêmica (artigos, livros, etc.) do que à sala de aula, ao processo de ensino.

O quarto trabalho, desenvolvido por Silva (2011), procurou compreender o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente, quanto aos saberes que esses docentes vão elaborando e/ou reelaborando em programas de desenvolvimento profissional. Quanto aos docentes entrevistados, a autora constatou que, ao reconhecerem alguns de seus limites referentes à aquisição do saber pedagógico, encontraram por meio da adesão às ações de formação, assim como em sua formação autônoma, algumas estratégias capazes de fomentar a reflexão sobre a prática docente e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios inerentes à docência universitária.

No quinto trabalho, Vasconcellos (2011), analisou a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo destaca a importância do movimento formativo, qualificando os processos de ensino aprendizagem no interior das instituições universitárias, o que depende da responsabilidade institucional e das políticas públicas para que seja concretizado.

O estudo de Carreño (2011), sexto trabalho analisado, discutiu a necessidade de formação pedagógica de docentes universitários a partir das expressões de um grupo de professores que atuam na Universidade Federal de Pelotas. Os resultados indicam que mesmo os profissionais atuantes no ensino superior tendo formação em Cursos de Mestrado e/ou Doutorado, estão pouco preparados para enfrentarem a complexidade da docência.

Ao analisar os dispositivos formativos adotadas pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN como estratégia eficaz de formação para a docência universitária, Azevedo (2012), traz as possíveis contribuições da Pós-Graduação quanto ao fomento da formação docente para o Ensino Superior.

No oitavo trabalho avaliado, Camargo (2012) analisou criticamente as questões relativas à perspectiva institucional da docência universitária e a formação pedagógica na Universidade Estadual de Londrina, constatando que não existem ações efetivas no que diz respeito à formação pedagógica dos docentes universitários, apenas algumas iniciativas isoladas de movimentos em direção a esta questão.

O estudo de Santos (2012) investigou como o Programa de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Pará (UFPA) tem sido planejado, operacionalizado e organizado na instituição, diante da problemática de ausência e/ou

insuficiência de/na formação pedagógica de professores universitários. O autor destaca o reconhecimento dos professores participantes sobre as contribuições das ações do Programa para sua formação e para seu trabalho, sobretudo pelas reflexões e trocas de experiências que foram proporcionadas.

O décimo trabalho observado foi o de Maraschin (2012). Sua tese analisa os programas e políticas de formação continuada para professores da educação superior, promovidos por duas universidades comunitárias do estado de Santa Catarina: Unochapecó e UNESC. As instituições pesquisadas, ao reconhecer a pluralidade e a heterogeneidade dos conhecimentos implicados na docência, assumem politicamente a formação continuada de seus docentes, concebendo-a e promovendo-a a partir de uma perspectiva plural.

O estudo de Vanderlei (2012) cujo título “Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica”, analisou como os professores universitários formados bacharéis e não possuidores da formação pedagógica interpretam suas práticas docentes em seu percurso formador. O objetivo foi identificar as representações das práticas destes professores e o impacto do *habitus* e do *campo* (de Pierre Bourdieu) no seu processo formativo.

Semelhante aos trabalhos de Souza (2010); Vasconcellos (2011); Azevedo (2012) e Santos (2012), a pesquisa de Assunção (2013) identificou as contribuições de um Programa institucional de formação. Desta forma, se debruçou sobre o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE/FEUSP) a fim de compreender o processo formativo de futuros professores da educação superior.

O décimo terceiro trabalho, a tese de Conte (2013), investigou se esse mesmo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) tem-se constituído em espaço formativo para a docência superior. As análises apontaram que grande parte dos pós-graduandos, participantes do Programa PAE, reconhecem a ausência da formação pedagógica do professor universitário nos programas de pós-graduação e identificam importantes contribuições do PAE para o aprimoramento e aprofundamento do exercício da docência universitária.

O estudo de Vieira (2014) descreve as possibilidades e os desafios da formação pedagógica para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil considerando o modelo de ensino baseado em competências adotado no Espaço Europeu de Educação Superior e em conformidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O trabalho se destaca por apresentar as relações estabelecidas anteriormente neste artigo sobre a influência das experiências européias à realidade brasileira.

O penúltimo trabalho, de autoria de Chaves (2014) investigou as ações e propostas relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica dos estudantes da pós-graduação. Os achados permitem concluir que, na realidade em que o estudo está inserido, existe a preocupação com a formação pedagógica dos futuros docentes universitários, contudo, a formação para a pesquisa, tem sido privilegiada, assim como nos demais cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, uma vez que a cobrança quanto às publicações dos órgãos e agências de fomentos, obrigam os Programas, docentes e alunos a darem mais importância para a pesquisa do que para a docência.

No último trabalho analisado, Araújo (2014) identificou os elementos e/ou aspectos envolvidos nas ações desenvolvidas nas IES privadas participantes em relação à formação pedagógica de seus docentes com a finalidade de contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas contínuas. Concluiu-se que as instituições pesquisadas desenvolvem algumas ações isoladas com o anseio de contribuir para formação pedagógica de seus docentes, porém, essas ações são vagas, pouco planejadas e pontuais, não existindo acompanhamento permanente para consolidação dessa formação pedagógica dentro das reais necessidades pedagógicas dos professores universitários.

De um modo geral, os trabalhos encontrados reafirmam as dificuldades, fragilidades e lacunas na formação pedagógica dos professores universitários. O mapeamento das produções sinaliza uma tendência para o surgimento e/ou consolidação de núcleos, grupos e programas de apoio pedagógico que tentam superar essas lacunas de formação pedagógica. Reconhecendo essa perspectiva, os professores reconhecem a formação pedagógica como uma possibilidade de reflexão da prática e cooperação nas questões pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Os estudos também identificam a necessidade de mecanismos de acompanhamento contínuo dos professores e a implantação de um núcleo permanente de assessoramento pedagógico.

Os trabalhos, em sua maioria envolvendo experiências formativas oriundas de produções de programas de Pós-Graduação em Educação (apenas 01 trabalho da área de Economia, Administração e Contabilidade), tematizam a formação pedagógica do professor universitário evidenciando a importância de espaços onde os professores possam expor as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano, refletindo junto aos pares, permitindo-lhes aprofundar os referenciais teóricos que embasam a sua prática pedagógica, a fim de transformá-la em benefício para as aprendizagens significativas dos estudantes.

Considerações provisórias

O presente artigo, apesar de sucinto, trouxe elementos que denotam um avanço nas discussões sobre a docência universitária, principalmente na questão da formação pedagógica. O constituir-se professor na universidade, os marcos legais apresentados, as experiências de formação pedagógica nos diferentes contextos e lugares, além do mapeamento das produções em nível de dissertações e teses, permitiram identificar movimentos de formação pedagógica que tentam superar as lacunas na formação inicial em nível de graduação ou continuada ofertadas nos cursos de pós-graduação dos professores que atuam no Ensino Superior que, mesmo se caracterizando como ações pontuais abrem espaço para a reflexão sobre a docência universitária e a produção de conhecimento sobre formação docente, essencial ao debate acadêmico.

Tais elementos nos ajudam a pensar a formação pedagógica de professores universitários como importante elo para efetivação de boas práticas educativas no contexto da universidade. Evidenciando, dessa forma, há necessidade de políticas específicas de desenvolvimento profissional sob a co-responsabilidade das instituições de Ensino Superior, como as identificadas nas experiências da Europa e América do Sul.

Os dados encontrados sugerem um possível avanço no que diz respeito à formação pedagógica do docente universitário. Mas ainda é necessária uma permanente mobilização de investimentos e políticas educacionais que contribuam para a criação e ampliação de Programas institucionais de formação docente, preenchendo as lacunas observadas na ausência de discussão sobre o exercício específico para a docência universitária, considerando a complexidade e especificidades dessa atuação apontadas neste artigo.

Partindo desse reconhecimento de que a docência universitária tem especificidades, reforçamos o pressuposto de que se faz necessário ao professor universitário uma formação pedagógica específica, mesmo compreendendo que o tornar-se professor é construído ao longo de toda trajetória de vida e das experiências profissionais, não sendo algo pontual, mas com necessidade do fortalecimento do arcabouço teórico que dá sustentação à sua prática, entendendo que a formação pedagógica o capacita para a reflexão permanente de sua prática, promovendo melhoria em sua atuação e, conseqüentemente ações educativas mais eficazes.

É importante destacar que essa ação docente requer uma perspectiva de trabalho reflexivo, permanente atualização, colaborativo e de autoformação, considerando a dinâmica cotidiana e as transformações do contexto sócioeducativo. Nesse movimento de continuo processo de aprendizagem e de “desentrelaçar dos fios” os sujeitos vão se constituindo autores de suas práticas. Não sob a ótica do protagonismo individualizante e culpabilizador das políticas neoliberais e da

sociedade do Capital que deliberam a formação de docentes para uma mera habilidade técnica, esvaziada do contexto político e de formação humana. Mas, professores com formação pedagógica que oportunizem a emancipação dos sujeitos pela competência técnica e compromisso ético-político. Por certo, estarão esses professores, como a moça tecelã, a desenhar na claridade do horizonte, com linhas vivas e quentes, o longo tapete dessa construção complexa, imperfeita e inacabada, que é o exercício desta tão importante profissão.

Apesar de avanços identificados nas experiências institucionais e nas produções acadêmicas, ainda é recorrente a constatação de formação pedagógica deficitária necessária ao exercício da docência universitária, carecendo de maior investimento em pesquisas, estudos e iniciativas institucionais que visem aprofundamento e a ampliação de políticas de profissionalização docente.

Referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Desenvolvimento profissional docente universitário: uma proposta de formação pela via do trabalho metodológico. In: NETO, A. Q.; ORRÚ, S. E. (Org.). **Docência e formação de professores na educação superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas.** Curitiba: CRV, 2009. p. 109-127.

ARAUJO, A. de. **Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas.** 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2014.

ASSUNÇÃO, C. G. de. **Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação pedagógica do professor universitário.** 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

AZEVEDO, A. F. de. **O programa bolsa REUNI de assistência ao ensino como estratégia de formação para a docência universitária: perspectivas dos bolsistas da pós-graduação na UFRN.** 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BRASIL. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CAMARGO, M. P. de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina.** 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

- CARREÑO, L. S. S. de M. **Professor do ensino superior**: discutindo as necessidades de formação pedagógica. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.
- CHAVES, A. P. **Formação pedagógica no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2014.
- COLASANTI, M. **A moça tecelã**. Ed. Global, 2004.
- CONTE, K. de M. **Espaço formativo da docência**: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo. 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CUNHA, A. F. **Docência superior em foco**: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2010.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- CUNHA, M. I. et al. O espaço da Pós-Graduação em Educação: Uma possibilidade de formação do docente da educação superior: Culturas e compreensões dos programas de Pós-Graduações em Educação. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES/CNPQ, 2010.
- FORSTER, M. et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES/CNPQ, 2010. p. 105-123.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- LUCARELLI, E. Asesorías pedagógicas universitarias en contexto: investigadores asociados más allá de las fronteras. **III Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias**. La Matanza, 6 y 7 de setiembre, 2012.
- MARASCHIN, M. L. M. **Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais**. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, Fundação Carlos Chagas, v. 15, n. 30, p.5-16, jul/dez., 2004.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2011-2015/ Universidade Estadual de Feira de Santana. – Feira de Santana: UEFS, 2013.

PONCE, R. F. **Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica**. 2010. 138 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Monte Alegre. 2010.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Ciências da Educação, 2006.

SANTOS, M. H. A. dos. **Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p.145-155.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p.4-14, 1986.

SILVA, C. F. "**Ações formativas**" desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re)laboração dos saberes docentes?. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG. 2011.

SOUZA, M. E. G. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VANDERLEI, M. de O. T. **Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2012.

VASCONCELLOS, V. A. S. **Pedagogia universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2011.

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

VIEIRA, A. R. **A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios**. 2014. 362 f. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

Recebido em: 22.12.2015

Aceito em: 13.05.2016