



5503 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT11 - Política de Educação Superior

EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: AINDA DISCUTIMOS A DICOTOMIA DA FORMAÇÃO PARA OS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS OU PARA OS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS-DIDÁTICOS?  
Sílvia Regina Canan - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: AINDA DISCUTIMOS A DICOTOMIA DA FORMAÇÃO PARA OS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS OU PARA OS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS-DIDÁTICOS?**

**Resumo**

O tema de que trata esse artigo é fruto de estudos teóricos, debates e preocupações que vem ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico e que tem protagonizado muitas reflexões internas nas IES. Ele inspira-se em pesquisa bibliográfica, associada a vivência como docente universitária, gestora e orientadora de dissertações de mestrado na área da Educação Superior, a partir da temática proposta, cujo objetivo principal foi compreender a possibilidade de estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, na Educação Superior, além de atentar para a necessidade da que envolve os conhecimentos do campo específico da formação e os conhecimentos pedagógico-didáticos, na perspectiva de entender o Ensino como um importante componente que compõe o tripé que forma a Universidade.

**Palavras chave:** Docência Universitária, Formação Pedagógico-Didática, Políticas Públicas, Educação Superior, Qualidade do Ensino

**1 INTRODUÇÃO**

A Educação Superior e a formação de professores para atuar nesse nível de ensino, tem sido mote de discussões entre educadores do mundo todo. Nosso interesse nessa temática está relacionado a atuação como docente da Educação Superior, estudiosa das políticas públicas e gestora. Esses diferentes espaços ocupados ao longo da carreira profissional, são evadidos de dúvidas e de questionamentos que nos levam a aprofundar leituras e estudos sobre o cotidiano docente não somente de professores que atuam no campo das licenciaturas, mas, especialmente, daqueles que, originariamente foram preparados para exercer suas profissões em diferentes espaços públicos e privados.

Tem sido cada vez mais comum o interesse pela carreira universitária, por ser um espaço diferenciado do *lócus* da atuação docente da Educação Básica, por exemplo. Há um imaginário social que dá ao professor universitário um status diferente do professor que atua com crianças e adolescentes em escolas, por esse motivo, dentre outros, cada vez mais jovens que concluem seus cursos de graduação, seguem carreira acadêmica fazendo Mestrado, Doutorado e até Pós-Doutorado para depois submeterem-se a uma vaga como professor da Educação Superior. Nesse caso, diferentemente de quando as primeiras universidades vieram para o Brasil em que predominava o profissional da prática que tinha reconhecimento em sua área de atuação, hoje esse profissional tem dado lugar a estudiosos do campo de atuação que, via de regra, nunca atuaram fora do espaço acadêmico.

Se tomarmos por base a constituição histórica das universidades brasileiras lembraremos que o Educação Superior desde seus primórdios, com a vinda da Família Real no ano de 1808, foi organizado através de cursos profissionalizantes cujo propósito foi a formação de mão de obra que pudesse atender às necessidades da época. Em função disso, os primeiros cursos foram Medicina na Bahia, Engenharia (Politécnica) no Rio de Janeiro e Direito em Olinda e Recife, fundamentadas no modelo napoleônico em que o professor, profissional com experiência na área, tinha papel central de reproduzir o que havia aprendido.

Para dar conta desse processo, assumiam a docência, profissionais de destaque por seus conhecimentos e pela prática profissional em suas áreas de atuação. Isso deixa evidente que não havia professores preparados para assumir o Educação Superior, mas um conjunto de pessoas de alta qualidade profissional, que se dispunham a ensinar o que haviam aprendido.

Muito embora tenhamos avançado muito nas discussões sobre o Educação Superior, com raras exceções, os currículos permanecem como eram há séculos atrás, ou seja, fragmentados, com disciplinas individualizadas, com professores que continuam sendo o centro do processo, ensinando para alunos que precisam aprender e reproduzir. Neste particular, vivemos o paradoxo de uma época, iniciada em meados do século XX em que as tecnologias da informação, os diferentes ambientes de aprendizagem, a possibilidade de expandir o conhecimento para além fronteiras, de formar redes, de participar de grupos de pesquisa com docentes e instituições de outros países, de desenvolver intercâmbios, entre outras importantes questões, fazem com que essa temática seja cada vez mais palco de debates e alvo de críticas.

Os debates se dão em torno de como se constitui a docência, quais as perspectivas de aprendizagem dos alunos, como equacionar as dificuldades dos novos professores que ao terminarem sua formação universitária inicial, antes mesmo do exercício profissional, continuam sua formação acadêmica cursando mestrado, doutorado, pós-doutorado e somente após esse processo, buscam assumir sua vida profissional, normalmente na condição de professores

universitários.

Como eles são preparados para a carreira docente? Em que medida conseguem, ao trabalhar no campo do ensino, dar conta de contribuir com a construção do conhecimento dos alunos preparando-os para que assumam com autonomia sua passagem pela Universidade e posteriormente sua carreira profissional? Há uma reflexão epistemológica dos professores universitários sobre como os alunos aprendem, quais são as melhores maneiras de ensinar, qual a função docente frente ao projeto pedagógico do curso que define, entre outras questões, que alunos a Instituição pretende formar? São questões inquietantes que povoam o cotidiano universitário e que instigam pesquisas. Elas nos fazem lembrar Demo (2004) que alerta:

Conteúdos não se repassam, se desconstroem. É fundamental atingir a dimensão intensa do conhecimento, marcada pela complexidade não linear, não a simples extensão, geralmente condensada em processos de memorização automatizada. (DEMO, 2004, p. 84).

Se os conteúdos não devem ser simplesmente repassados como, então, trabalhar os conhecimentos na Universidade? Para responder, Demo (2004) também contribui afirmando que o que define o professor é a sua capacidade de aprender a aprender e de fazer o aluno aprender. A finalidade última é a construção da autonomia de pensamento, de ação, de tomada de decisão.

Tomando por base essas e outras questões, muitas críticas são manifestadas em relação à formação do docente para atuar na Educação Superior, dentre elas, está a ausência de políticas que tratem essa temática.

Ao analisarmos a Educação Superior e as dificuldades hoje enfrentadas na preparação adequada dos acadêmicos, também podemos nos questionar porque esse processo parece ser tão complexo se, inegavelmente, os professores que atuam nas Universidades, hoje, têm maior titulação e, conseqüentemente, formação em relação ao que ocorria há algumas décadas. Nunca tivemos tantos mestres e doutores em sala de aula, além de profissionais consagrados no mercado de trabalho, com um vasto conhecimento sobre a disciplina que ensinam.

Então, por que subsistem as críticas à qualidade da formação na Universidade? Como professores que não têm o conhecimento pedagógico-didático, necessários para trabalhar os saberes que detêm, conseguem fazer aulas interessantes, que estimulem os alunos e, especialmente que possibilitem a construção de novos conceitos? Podemos arriscar dizendo que, grande parte dos docentes não foram ensinados ou preparados para ensinar?

Masetto e Gaeta (2013) nos alertam que:

São palavras chaves na reinvenção da organização do trabalho docente a abertura para a compreensão dos objetivos educacionais em suas atividades, a descoberta e aplicação de metodologias ativas, habilidade no planejamento de situações de aprendizagem em diferentes ambientes, incluindo-se os ambientes virtuais e profissionais, a cooperação com seus pares visando a de um novo trabalho docente. (MASETTO e GAETA, 2013, p. 302).

Nessa perspectiva, no entendimento do autor com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais e a exigência dos Projetos Pedagógicos para os cursos de graduação, o Ministério da Educação fortaleceu o desenvolvimento da profissionalização do professor, já que as Diretrizes "abriram espaço para a definição de um perfil de egresso dos cursos de graduação com maior espectro de características que permitem aos profissionais formados responder com maior competência e cidadania aos apelos e necessidades da sociedade" (Id., p. 303).

Ainda que o autor tenha esse entendimento nos questionarmos como as Diretrizes vêm sendo discutidas no interior dos cursos e se esse debate, efetivamente, tem contribuído para que o professor possa (re)construir seus processos pedagógicos.

## 2 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Das inúmeras alterações ocorridas no final do século XX, no cenário da Educação Superior, decorrentes principalmente das exigências postas pela UNESCO em 1998 e reafirmadas em 2003, respectivamente através da Declaração Mundial da Educação Superior para o século XXI e do documento Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização, o movimento de atenção à mediação didática por parte da docência universitária ampliou-se e indica um novo lugar para o conhecimento didático pedagógico - apesar deste conhecimento ainda estar longe de superar a condição de ser relegado a um plano secundário na relação com o conhecimento da área de atuação específica.

Nesse contexto, a crescente procura por ações de formação continuada na área pedagógico-didática e de mobilização institucional para viabilizar a oferta de ações desta ordem, tem vindo a justificar o investimento em programas de desenvolvimento profissional ao docente universitário, com vistas à melhoria da qualidade do Educação Superior no Brasil, desenvolvidos pelas próprias Universidades. Fato que vem ratificando a pertinência de uma reflexão sobre as contribuições que as ações de formação continuada podem dar ao processo de reconhecimento de um lugar para o conhecimento pedagógico-didático na docência universitária - principalmente diante da participação de docentes que atuam em campos que tradicionalmente se pautam pela racionalidade técnica, no que se refere ao conhecimento a ser compreendido como acabado e neutro (CUNHA, 1998).

Segundo Zabalza (2004), talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência na educação superior sejam os professores. Sendo as instituições de educação superior unidades formativas, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem. Muito embora exista consenso em torno dessa afirmação, a legislação brasileira é omissa quando se trata da formação pedagógico-didática para os docentes, que fizeram cursos de bacharelado.

Como é sabido, para ministrar aulas nos cursos de graduação não há qualquer exigência ou diretriz quanto à necessidade da formação para a docência, a não ser a preferência pelo *stricto sensu*. Para ser professor neste nível de

ensino, basta ter, além do curso de graduação, um curso de Pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado), preferencialmente em sua área de formação.

Ao remeter às Universidades, e aos programas de pós-graduação, a responsabilidade pela formação pedagógico-didática dos docentes sem determinar um currículo mínimo para tanto, percebe-se uma omissão. Essa omissão permite aquilo que se observa na prática, que é o preparo de profissionais voltados mais para a pesquisa do que para a docência. Esse fato, aliado ao critério mínimo exigido pelo Ministério da Educação – MEC, para habilitação ao acesso de profissionais à docência no Educação Superior, de possuir apenas um curso de pós-graduação, leva um contingente cada vez maior de profissionais bacharéis a atuar sem o preparo em questões pedagógico-didáticas, apesar da existência de um instrumento de avaliação institucional, que exija uma formação que vá além dessa.

No dizer de Masetto e Gaeta (2013) com a exigência da construção do Projeto Pedagógico do curso houve o incentivo,

a participação dos docentes e sua cooperação para a discussão e elaboração dos próprios planejamentos de suas disciplinas, para sua implementação, revisão e adaptações como um trabalho em equipe, coletivo e integrador de professores, pesquisadores, técnicos, funcionários, alunos, todos participantes e atores do novo processo de formação profissional. (MASETTO e GAETA, 2013, p. 303).

Ainda assim, nem todos os docentes participam ativamente desse debate e, muitos, dada a sua inexperience profissional, não conseguem contribuir, efetivamente, com a construção desse processo. Nesse particular, não podemos negar que esses profissionais que estão abraçando a carreira docente precisam ser preparados, necessitam de um suporte para compreenderem o espaço em que atuam e para que possam desenvolver um sentimento de pertencimento ao meio acadêmico. Muito embora, pareça ser fator menos relevante, porque é fim e não meio, esse mesmo docente, responde, juntamente com os demais colegas pertencentes ao colegiado do curso, a um sistema regulatório, que avalia cursos e instituições, que se revela cada vez mais complexo e exigente e que nem sempre lhe é familiar.

A discussão sobre a criação de um novo sistema de avaliação da educação superior teve o seu início em abril de 2003, quando foi criada a Comissão Especial de Avaliação – CEA que, após realizar discussões com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil organizada, produziu o documento intitulado "SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior" (BRASIL, 2004).

O Sistema Nacional de Avaliação do Educação Superior – SINAES, criado pela Lei nº 10.861/2004, surge com objetivos de identificar o mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta de cursos e promover a responsabilidade social das Instituições de Educação Superior, respeitando a identidade institucional e a sua autonomia (BRASIL, 2004).

Trazemos esse esclarecimento, porque neste texto, em que trazemos as políticas públicas, a formação docente e a qualidade de ensino tomamos como um indicativo de qualidade uma das dimensões da avaliação externa, que analisa: as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente [...] seu aperfeiçoamento, e seu desenvolvimento profissional [...]. Com esta consideração, as Instituições de Educação Superior tiveram que assumir, de fato, o compromisso com a criação de programas de qualificação continuada em serviço para suprir as fragilidades na formação pedagógico-didáticas de seus docentes e para promover a formação continuada e, em consequência, buscar melhorar a qualidade do ensino.

Essa dimensão foi o parâmetro utilizado, para conceituar qualidade, termo cuja subjetividade exigiu uma referência sobre a qual fosse possível fundamentá-la, para que os estudos desenvolvidos, dessem conta dos muitos desafios que se impõem à educação superior, sendo este um campo que demanda investigações interdisciplinares, especialmente quando se trata de políticas públicas para este nível de ensino. A formação dos docentes que atuam na Educação Superior apresenta-se como uma preocupação atual, já que estes têm demonstrado, muitas vezes, em suas práticas uma falta de preparo para formar profissionais. Para dar conta dessas questões, procurou-se avaliar o que ainda apresenta-se como um dos problemas, a formação dos professores bacharéis, e sua condição para desenvolverem uma educação de qualidade, partindo-se do pressuposto de que eles podem não estar ensinando bem. E, se isso ocorre, quais são as causas, sejam as relacionadas à formação ou à legislação. O objetivo foi entender melhor uma vasta gama de aspectos através da pesquisa, que envolvem, especialmente, Políticas de Formação Pedagógico-Didática para Professores do Educação Superior e Qualidade de Ensino.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da análise de um programa de qualificação em serviço, implantado na Universidade pesquisada, a fim de compreender se ele pode ser considerado um espaço que supere a falta de formação pedagógico-didática, representando um fator positivo no que se refere à possibilidade de suprir dificuldades dos professores bacharéis que atuam no Educação Superior, neste campo de formação.

Há sempre um cunho contraditório quando analisamos essa questão pois ao mesmo tempo em que a Universidade precisa dar conta, para fins de avaliação, de um professor preparado sob todos os aspectos para a docência, não existem políticas ou diretrizes que orientem essa formação. De quem deve ser esse compromisso? Das instituições? Do próprio professor? Das políticas públicas que regem o Educação Superior?

Se considerarmos a expansão da Educação Superior brasileira a grande oferta de cursos de formação de professores, os resultados em termos de qualificação já poderiam ter apresentado melhoras significativas, porém, ao que tudo indica, expansão não necessariamente, é sinônimo de qualidade. Nesse sentido, não podemos negar que os investimentos têm sido maiores que em outros tempos. Nunca houve tantas universidades, instituições de Educação Superior e, portanto, tantas vagas em oferta bem como, nunca tivemos tantos mecanismos quanto agora para democratizar o acesso da população a todos os níveis da educação. (ao menos era o que podíamos afirmar até 2015) E, ainda assim, percebe-se que os resultados não evoluíram, suficientemente, em relação à qualidade do ensino.

### **3 AS POLÍTICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, definiu, no Art. 66, que "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Não obstante nos cursos de pós-graduação existir disciplinas de formação pedagógica, constantes do programa de cada curso, essas disciplinas não dão conta do preparo específico para a docência, uma vez que estes cursos estão muito mais focados no desenvolvimento do conhecimento e do preparo de pesquisadores.

Importante citar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 65, prevê que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Um número de horas de efetiva docência para a educação superior não melhoraria e prepararia melhor nossos professores? Diante desta realidade, acaba-se transferindo para as Instituições de Educação Superior a tarefa da formação dos professores, sob forma de educação continuada em serviço. Em decorrência disso,

observa-se, na atualidade, uma lacuna importante na formação didático-pedagógica, pois os professores que atuam nas Instituições de Educação Superior, principalmente nas áreas tecnológicas, não têm recebido a formação adequada e sofrem por essa falta, podendo sofrer com prejuízos para si e para os estudantes.

Referindo-se às estruturas curriculares dos cursos de graduação de um modo geral, observa-se que esses também não apresentam componentes curriculares que preparam os futuros profissionais nas questões pedagógicas, qualificando, dessa forma, para a docência. Para ser professor na Educação Superior basta ter, além do curso de graduação, um curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* (especialização, mestrado ou doutorado) em qualquer área.

Em se tratando do Educação Superior, a docência emerge como uma questão intrigante, principalmente quando se trata de formar professores para atuar neste nível de ensino, uma vez que a legislação precisa estabelecer diretrizes específicas. Para isto, de acordo com Morosini (2000), a formação do docente para atuar na Educação Superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Para a autora, a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.

Para Cunha (1998), o processo de aprendizagem que ocorre na educação superior tem sido utilizado apenas como um estudo de validação e produção do conhecimento científico, cujas decisões deveriam parecer estritamente pedagógicas e estar agregadas às decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizado na sociedade. Muito comum essas decisões não serem evidenciadas na compreensão do professor universitário, pois isso nem tem sido objeto de investigações sistemáticas. Grande parte dos estudos está voltada unicamente para a universidade, para a perspectiva histórico-política ou ao estritamente didático. Para a autora, o professor deve ser tratado “como articulador por excelência do paradigma de ensinar e de aprender na universidade, e daí a importância de estudar sua prática e sua formação” (p.15).

Segundo Masetto (2001), existe pouca ou nenhuma preocupação com a formação pedagógica do professor, o que leva o docente a continuar repetindo velhos modelos, assim sendo mero transmissor de informações, não preparando os alunos a pensarem por si próprios, enfrentarem desafios ou resolverem problemas com criticidade. Elementos esses necessários aos profissionais das engenharias que são exigidos pelo mundo moderno. Segundo o pensador, no contexto da aprendizagem, o foco está no aluno e não no professor. Nas discussões envolvendo o ensino universitário, fala-se muito de renovação pedagógica como uma necessidade crescente para se vencer os desafios da sociedade em que vivemos. Essa discussão, normalmente, está desvinculada da questão sobre a formação dos formadores dos profissionais que fazem bacharelados.

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), na maioria das Instituições de Educação Superior, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual possam ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula

[...] não recebem qualquer orientação sobre processo de planejamento, metodológico ou avaliatório, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa - estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.37)

Masetto (2009), ainda, avalia a importância de repensar a formação do professor de Educação Superior, pois as Diretrizes Curriculares atuais aprovadas pelo Ministério da Educação para todos os cursos de graduação da Educação Superior oferecem abertura nesse sentido. Os currículos mínimos foram substituídos por explicitação de um conjunto de competências, hoje, fundamentais para cada perfil profissional. Essas competências procuram abranger aspectos de construção de conhecimento, de pesquisa, de abertura para outras áreas de conhecimento para além de sua especificidade, de abertura para inovações, de trabalho em equipe multi e interdisciplinar e outras mais específicas para cada uma das profissões, conforme as discussões existentes na área.

Importante ressaltar que até pouco tempo a Educação Superior foi considerada como ponto terminal da educação e voltado à formação profissional, e a partir de agora assume outras funções, como, por exemplo, a educação permanente, um fenômeno que vem acontecendo não só no Brasil. Estas preocupações nos levam a refletir sobre a formação dos professores para atuar no Educação Superior e que nos remetem aos questionamentos propostos por Morosini (2000, p.1): “quem são (serão) esses novos professores? Estão preparados didaticamente?”.

A percepção por parte de pesquisadores, profissionais da área da educação, aponta para a necessidade de um maior preparo dos professores para a prática docente na Educação Superior, e a área das engenharias está inserida neste contexto. Considerando o exposto até então, pode-se dizer que a realidade aponta para a necessidade urgente de formação pedagógica dos professores, podendo até vir a se constituir numa exigência do sistema educacional. Como concluem Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), “a docência universitária é importante e a formação de seus profissionais já não admite demora” (p.186-187).

Considerando ainda, que a diferença de tratamento que é dado pela legislação com relação à efetiva formação de professores nos diferentes níveis, Educação Básica e Educação Superior, parece afrontar o senso comum. A legislação, que explicita de maneira contundente os requisitos para atuação na escola básica, apresenta-se de maneira extremamente aberta para a atuação dos profissionais docentes na Educação Superior. Essa diferenciação na atribuição de requisitos para atuação nos diferentes níveis de ensino no mínimo é capaz de suscitar a dúvida de que a quase inexistência de exigência para atuação no Educação Superior pode estar causando uma perda da qualidade de ensino, justo em um momento em que há uma expansão do Educação Superior no Brasil e que as instituições mercantis tomam espaços cada vez maiores com cursos totalmente à distância.

Neste estágio de desenvolvimento da educação formal no país, aonde o sistema de avaliação tem um rigor bastante grande é incompreensível que, passados mais de vinte anos da promulgação da LDB, continuemos silenciando a respeito de políticas públicas relacionadas à formação de professores para atuação no Educação Superior.

A qualidade do ensino não está vinculada, exclusivamente a atuação do professor, mas de maneira direta não está dissociada dele, por isso sempre paira o questionamento: como melhorar a qualidade, se professores continuam chegando para atuar na Educação Superior sem formação adequada para tanto? Essa é uma questão central que precisamos enfrentar e, que passa, também, por uma legislação que não silencie, mas que proporcione ferramentas que definam a implantação efetiva de políticas públicas referentes à formação dos docentes para atuação na Educação Superior.

#### 4 PENSAMENTOS FINAIS ...

A partir de estudos desenvolvidos no campo teórico e também em torno da vivência docente e como orientadora de Dissertações de Mestrado, é possível apontar uma série de desafios a serem enfrentados pelas Universidades para buscar melhorar o trabalho docente na Universidade, tais como:

- Investimento maior do ponto de vista financeiro e institucional;
- Sustentar a qualidade de formação e do ensino em bases éticas e de responsabilidade social para que se evite o treinamento culturalista e não inovador;
- Ações desencadeadas institucionalmente caminhando para a ação coletiva e partilhada no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas universidades;
- Convencimento dos docentes sobre a necessidade de investirem na dimensão pedagógica da docência para além de considerarem seus domínios teóricos específicos;
- Promover amplas discussões sobre as políticas institucionais de valorização nas ações de ensino na graduação;
- A valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica na possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida;
- Auxiliar o docente nas questões pedagógico-didáticas, levando os mesmos a perceber que em interação com os seus alunos e com base nos conhecimentos já estabelecidos pelas diversas ciências, podem efetivamente produzir, criar e recriar conhecimentos próprios da atividade discente e docente;
- Compreender que o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares;
- As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

As questões apontadas nos levam a outras de igual relevância que precisam ser discutidas e pensadas nas Instituições de Educação Superior e elas passam por uma maior valorização do Ensino Universitário, como um patamar tão importante e necessário quanto a Pesquisa e a Extensão. A polarização em um dos elementos do tripé universitário, contribui para que as políticas públicas sejam omissas em relação a questões tão pontuais e urgentes. Por isso, ainda entendemos pertinente perguntar:

- Os indicadores propostos pelo SINAES relacionados à questão da formação docente e formação continuada no Educação Superior são suficientes para produzir uma melhoria significativa na qualidade do ensino?
- As políticas públicas relacionadas à formação docente e à formação continuada para o Educação Superior são capazes de responder às demandas que a sociedade contemporânea espera e precisa para ver os avanços necessários no campo do conhecimento, especialmente em tempos de desmontes da educação?
- Ainda persiste o pensamento de dissociação entre formação pedagógico-didática e saberes específicos? Quais as causas desse pensamento e sua validade no processo de ensino aprendizagem?

São questões que retornam toda vez que o processo de ensino e de aprendizagem são colocados em xeque, nos cabe ficar vigilantes e cuidarmos para que a formação docente não seja relegada a meros processos de reprodução de práticas e conhecimentos em virtude das muitas lacunas que ainda existem nesse terreno da formação de professores para a Educação Superior.

#### REFERÊNCIAS

BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm) (14 Mai.2015), 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm) (25 Abr. 2015), 2004.

CUNHA, Maria Isabel da.. *O bom professor e sua prática*. Campinas/SP: Papirus, 1998.

DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. 1.ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

MASETTO, M. T e GAETA, C. *Docência com profissionalidade no Ensino Superior*. In.: Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humaniti reserch médium, Ituiutaba, v.4, Spcial Issue 1, p. 299-310, jul./dez, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

