



GT11 - Política da Educação Superior – Trabalho 141

A RELAÇÃO DA DIDÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014/2024 VINCULADA À FORMAÇÃO STRICTO SENSU

Márcia Cecília Vassoler - UNIVALI

Resumo

A pós-graduação stricto sensu é percebida como lugar privilegiado para formação do professor universitário. Contudo, os programas convergem sua atenção na formação do pesquisador, e uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática de seus professores. Tal fato pode ser percebido através de estudiosos do tema, tais como, Anastasiou, Bonzan, Cunha, Lucarelli, Pachane, Soares, como através de conversas com os próprios alunos. Como a legislação é omissa neste sentido, tem-se assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam automaticamente em saberes da docência. O trabalho decorre de pesquisa que se propôs mapear as diferentes alternativas e lugares de formação didática dos professores de Direito da Faculdade Avantis, e sua relação com a melhoria da qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação 2014/2024, vinculada à formação stricto sensu, relacionando a formação recebida a sua aplicação prática. A partir dos dados coletados e dos estudos realizados, ressaltamos a necessidade de uma definição legal que estruture a atividade do docente no ensino superior nos programas stricto sensu, bem como, a formação específica para o exercício desta atividade, neste nível de ensino.

Abstract

The stricto sensu graduate is perceived as a privileged place for the formation of the university professor, however, the programs converge their attention on the formation for the researcher and one of the most common criticisms directed at higher education concerns the teaching of their didacticism. This can be realized through theme scholars such as Anastasiou, Bonzan, Cunha, Lucarelli, Pachane, Soares, and through conversations with the students themselves. As the legislation is silent in this regard, it has taken the position that research knowledge is sufficient or automatically turns into teacher knowledge. The work stems from research that is proposed to map the different alternatives and didactic training places of law professors from Avantis College, and its relation to improving the quality of higher education in the context of the National Education Plan 2014/2024, linked to stricto sensu training, related the training received with their practical application. From the collected data and studies, we emphasize the need for a legal definition to structure the teaching activity in higher education in the graduate studies program, as well as specific training for the exercise of this activity, in this level of education.

Palavras-chave: Formação docente universitária. Stricto Sensu. Plano Nacional de Educação

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25/06/14, marco fundamental para as políticas educacionais no Brasil, busca garantir ao povo brasileiro o direito à educação, já expresso na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394) promulgada em 20/12/96. Originário de muitos embates ocorridos em diversas arenas e, em particular, nos ambientes favorecidos pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, o PNE 2014-2024 estabeleceu 20 metas que têm como objetivo oferecer uma educação de qualidade a todos os brasileiros.

A avaliação e acompanhamento das referidas metas se fará necessário, portanto, a sociedade acadêmica não pode se isentar de tal responsabilidade. Abramowicz (1994) afirma que avaliar qualquer atividade que se realiza no âmbito das instituições educativas é indispensável, porém o uso de seus resultados para tomada de decisões no âmbito das instituições também se faz necessário. Sendo assim, do ponto de vista do acompanhamento e da avaliação de planos deste porte é notória a necessidade de avaliação, ou seja, [...] monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação (BRASIL. MEC/INEP, 2015, p.9). Concordando com tal afirmação, é nesta dinâmica que se insere nosso trabalho, tendo por objetivo uma reflexão sobre as metas 13 e 14 e estratégias que dizem respeito às questões direcionadas ao ensino superior, mais especificamente à pós-graduação stricto sensu e sua aplicabilidade a melhoria da qualidade na educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) alude que a “preparação do professor para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 23). Embora a expressão “far-se-á” possua uma conotação imperativa, essa preparação não tem tido a força legal própria de um dispositivo de formação e nem se configura como condição para ingresso ou permanência na docência superior, pois a referência legal, o artigo 52, inciso II da referida lei, que é levada em conta nos processos de regulação e avaliação institucional, estabelece, apenas, o percentual mínimo (cerca de 33%) de mestres e doutores no quadro funcional das Instituições de Ensino Superior (IES). Como não aborda

a concepção de docência que deve sustentar esse grau de ensino, fica nebulosa a perspectiva dos saberes a serem mobilizados para tal.

A pós-graduação *stricto sensu* é reconhecida como lugar privilegiado para formação do docente universitário, contudo, os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, e uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática de seus professores. Como a legislação é omissa neste sentido, tem-se assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência.

Por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) em seu artigo 52, inciso II, nos processos de regulação e avaliação institucional, é exigido um percentual mínimo de mestres e doutores no quadro funcional das Instituições de Ensino Superior (IES), portanto, a formação *stricto sensu* é um fator determinante para se manter empregado.

Como professora no ensino superior, percebo nos colegas, a necessidade constante de busca por formação em alto nível, para que se mantenha o vínculo empregatício, contudo, a formação *stricto sensu* parece deixar a desejar no que se refere à formação específica para esta docência.

Este trabalho tem como objetivo, mapear as diferentes alternativas e lugares de formação didática dos professores de Direito da Faculdade Avantis, do ano de 2016 I e sua relação com a melhoria da qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação 2014/2024, vinculada à formação *stricto sensu*, relacionando a formação recebida a sua aplicação prática.

Para o alcance dos objetivos acima citados, optamos pela pesquisa qualitativa, a qual analisa todos os processos, estudando as ações sociais em que o investigador possa participar ou não da comunidade pesquisada. Creswell (2007, p. 35) define a pesquisa qualitativa como “[...] aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas [...] ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias [...] ou em ambas”.

O trabalho está dividido nas seguintes partes: a primeira composta pela introdução que situa o leitor sobre o presente estudo; a segunda parte traz uma breve explanação sobre a pós-graduação *stricto sensu* no contexto do PNE, a terceira traz as metas 13 e 14 do PNE, seus objetivos e sua relação com a meta 12, a quarta parte apresenta um apanhado teórico a respeito da necessidade de formação específica para o exercício da docência universitária e por fim, as considerações finais trazem as contribuições deste estudo

relacionada à formação dos sujeitos pesquisados e as reflexões decorrentes sobre a melhoria da qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação 2014/2024, vinculada à formação *stricto sensu*. A seguir, uma breve explanação sobre a pós-graduação *stricto sensu* no contexto do PNE.

2. A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE, 2014-2024.

Alguns fatores foram fundamentais para a criação e o fortalecimento da pós-graduação no Brasil. Entre eles, estão os pareceres 977/65 e 77/69 do extinto Conselho Federais de Educação, que foram significativos na definição conceitual e na forma legal da pós-graduação; os planos nacionais de pós-graduação, direcionados para a consolidação e a institucionalização da pós-graduação por meio de diagnósticos e da formulação de metas e ações; e os processos de avaliação e incentivo à pesquisa, destacando-se a figura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Para as Instituições de Ensino Superior (IES), a pós-graduação *stricto sensu* é titulação indispensável para a formação e a qualificação dos quadros de pessoal, haja vista que a titulação docente, tanto para instituições públicas como privadas, interfere diretamente nos conceitos obtidos pela instituição nos procedimentos avaliativos estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, desde a sua implantação, busca consolidar conceitos e práticas, até então desenvolvidos isoladamente, relativos à avaliação das IES, seus cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos seus estudantes. Neste sentido, o corpo docente é dimensão avaliada na renovação da autorização do curso, incluindo a adequação entre formação e disciplina assumida no curso.

Por outro lado, a pós-graduação *stricto sensu* é avaliada e classificada, basicamente, por duas vertentes, cada uma corresponde a um órgão específico; por um lado, a Capes conduz acompanhamentos anuais e avaliações trienais de desempenho de todos os programas que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, orientada para a qualidade dos programas como um todo e que influencia o financiamento de tais programas; por outro lado, há a avaliação do CNPq, cujo foco está nos líderes de grupos

de pesquisa e nos pesquisadores a partir de critérios de produtividade acadêmica, dedicação ao projeto, relevância e mérito de proposta de pesquisa, entre outros, o que também influencia o financiamento.

Portanto, os programas *stricto sensu* têm foco na formação de pesquisadores e professores universitários, ou seja, o aluno adquire um nível de conhecimento mais aprofundado, uma vez que estes cursos são bastante exigentes do ponto de vista acadêmico, estimulando a reflexão teórica crítica. Contudo, apesar de a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) estabelecer o ensino, a pesquisa e a extensão como as funções básicas da universidade, na prática, essas atividades foram fatiadas de tal modo que: enquanto os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* estão orientados para a atividade de ensino (socialização de conhecimento), os programas de pós-graduação *stricto sensu* estão orientados para fomentar a atividade de pesquisa (produção de conhecimento) e, é no contexto da formação *stricto sensu* que se evidencia a questão orientadora de nosso trabalho: a melhoria da qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024, vinculada à formação *stricto sensu*, relacionando a formação recebida a sua aplicação prática.

Abaixo exploraremos um pouco sobre o que preconizam as metas 13 e 14 do PNE seus objetivos e sua relação com a meta 12, bem como, de forma simplificada, de que forma estes objetivos pretendem ser alcançados e sua relação com a melhoria da qualidade do Ensino superior.

3. AS METAS 13 E 14: seus objetivos e sua relação com a meta 12

O objetivo da Meta 13 no Plano Nacional de Educação (PNE) trata da melhoria na qualificação do corpo docente em efetivo exercício nas instituições que compõem o sistema de educação superior brasileiro, especialmente por meio da titulação em cursos de mestrado e doutorado. Trata-se de uma meta voltada, portanto, para a elevação da qualidade da educação superior (ES) e que está intimamente relacionada com as demais metas dedicadas a esse nível de ensino: a Meta 12, que visa à expansão das matrículas em cursos de graduação, e a Meta 14, relativa à expansão das matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – em seu art. 66 estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Sendo assim, é importante destacar que o cumprimento da Meta 13 será impactado pelos desempenhos dos indicadores das Metas 12 e 14 do PNE. Isso porque a expansão da educação superior no Brasil (Meta 12) terá por consequência um aumento na demanda por docentes qualificados para esse nível de ensino (Meta 13) e dependerá, para tal, da capacidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação em expandir a titulação anual de mestres e doutores no País.

Portanto, a Meta 13 se refere ao “conjunto do sistema de educação superior”, que vem caracterizando-se por sua diversificação e diferenciação institucional na oferta de cursos e programas, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990 (Conferência Nacional de Educação, 2010, p. 67).

A meta 14 trata da elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores ao final da vigência do PNE em 2024. Para que se cumpra esta meta, o atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), aprovado em 2010, propõem um crescimento inercial constante para a década de 2011 a 2020, mantendo as taxas de crescimento atuais, pois, afirma que a pós-graduação tem crescido a taxas bastante significativas nos últimos anos, e isso corresponde à meta de titulação anual de 19 mil doutores e 63 mil mestres até 2020 (Brasil, 2010).

Apesar de os mestres e doutores titulados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) não estarem destinados apenas ao suprimento de docentes para atuação na educação superior, não é possível deixar de destacar a relação entre a Meta 14 e as Metas 12 e 13 do Plano Nacional de Educação (PNE), assim, o cumprimento das Metas 12, 13 e 14 estão, portanto, intimamente conectadas.

Com relação as metas acima citadas, salientamos aqui a fragilidade que se apresenta no PNE e que nos moveu para a realização deste estudo; a carência de políticas que instituem a formação didático-pedagógica dos professores universitários, pois, nenhuma das estratégias das metas 13 e 14 trata sobre tal formação docente. Neste sentido, entendemos que a formação pedagógica do docente universitário, na visão daqueles que elaboraram o PNE, não se constitui como objeto de interesse ou mesmo como tema relevante para a melhoria da qualidade do ensino superior. Sendo assim, concordamos com Anastasiou (1998,2002), Bonzan (2010), Cunha (2003, 2008, 2009),

Lucarelli (2007), Pachane (2004), Soares (2010) e tantos outros autores, que ressaltam a necessidade de uma definição legal que estruture tal atividade, bem como, a formação específica para o exercício desta atividade, neste nível de ensino. E é sobre este tema que trataremos na próxima seção.

4. A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO FORMADORA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

As discussões sobre a formação de docentes que atuam no ensino superior têm se intensificado nos últimos anos, e um dos motivos é a acelerada expansão do Ensino Superior brasileiro. Neste contexto de expansão, Cunha (2006) argumenta que as políticas governamentais optaram por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada, beneficiando a ampliação significativa do número de universidades, centros universitários e faculdades isoladas, e, neste sentido, foi implantado um sistema de avaliação externa fundamentado na perspectiva da universalização do padrão de qualidade e no espaço de concorrência que se estabelece entre os envolvidos.

Acompanhando a expansão do ensino superior brasileiro, a preocupação do Estado em avaliar e acompanhar a qualidade do profissional formado e a de criar políticas públicas neste setor não foram suficientes.

Para a maioria dos autores estudados, a formação de professores constitui-se um dos elementos fundamentais para a qualidade da educação superior, portanto, entendemos que é urgente um olhar atento sobre as políticas de formação e os preceitos legais em relação à formação de professores para exercer a docência no ensino superior.

Quando se pensa em uma pedagogia para o ensino superior que seja específica, Lucarelli (2007, pag. 22) sustenta a ideia de que a formulação de novos conhecimentos venha através da reflexão sobre a prática e sua relação com a teoria, na qual, “indagar-se sobre as ações tomadas e suas relações com as teorias e os problemas emergentes da prática possibilitam o avanço e a formulação de novos conhecimentos”. Sendo assim, pensar em uma pedagogia universitária nos remete a um processo de aprendizagem em que os professores necessitam repensar a importância da inter-relação teoria/prática. As teorias, quase sempre, requerem a incorporação de ferramentas conceituais para questionar tanto a teoria quanto a prática e não para configurá-las. É de responsabilidade

do professor não só entender o processo relacional teoria/prática como também integrá-la ao seu processo de apreender à docência.

Contudo, verifica-se que a LDB N° 9.394/96 não indica como esse professor será formado, e, em relação à regulamentação mínima existente sobre a formação do professor, Pimenta e Anastasiou (2002) deixam claro que:

[...] essa lei não concebe à docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (p. 40-41).

Ainda na mesma linha de pensamento, as autoras acima citadas, afirmam que a formação de professores para desempenhar à docência no ensino superior não está bem definida na legislação, o que não acontece nos demais níveis de ensino. Concordamos com as autoras, pois, não encontramos amparo legal que faça menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos programas *stricto sensu*, cuja proposta normalmente tem como característica a especialização em determinado campo do conhecimento.

Para ilustrar nossa afirmação, é válido mencionar Pachane (2004) que traz um acompanhamento dos momentos de discussão da LDB e observa que na proposta inicial do então senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada:

art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva **formação didático-pedagógica**, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (Grifo nosso)

Contudo, como “resultado das pressões feitas por diversos setores da sociedade cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente” (PACHANE 2004, pag. 2), omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final como segue:

“Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Nota-se, então que a formação pedagógica não é tratada na legislação de forma clara, ficando a cargo de cada instituição a organização e regulamentação da formação recebida pelos professores universitários. Neste sentido, percebe-se, assim, o foco na formação do professor pesquisador e não a formação deste profissional nos aspectos didáticos e pedagógicos.

A pesquisa tem papel significativo na formação do professor universitário, mas a formação para docência requer aspectos que não são contemplados na formação do pesquisador, e, para exercer a docência é necessário ter conhecimentos pedagógicos.

Mesmo que não intencionalmente, os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a produção de pesquisas, tornando-se responsáveis, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador. Isto se dá na medida em que, historicamente os critérios de avaliação docente têm se concentrado na produtividade acadêmica, sendo assim, a preparação para a docência no ensino superior tem sido vista como algo desnecessário. Contudo, necessita passar pela mudança da cultura acadêmica, que atribui valores diferentes a cada uma das atividades que compõem o fazer universitário (PACHANE, 2004).

Nesta linha, do fazer universitário, Pimenta e Anastasiou (2008), defendem a didática como uma atividade historicamente situada neste contexto e que tem como objetivo a construção do aprendizado, por meio de uma investigação dos fundamentos e das metodologias de ensino. Desta forma, a didática faz parte dos saberes que incorporam à docência. Assim, dentre os conhecimentos dos quais o professor se apropria para auxiliar a sua prática, a didática é um componente fundamental, pois ela possibilita que os docentes convertam os conhecimentos presentes no mundo em ciências específicas, ou seja, em matérias de ensino. Esta conexão constitui a didática, ela se constitui essencialmente na junção dos elementos de cada campo específico com as teorias pedagógicas, visando unicamente o aprendizado do aluno.

Assim, não havendo formação pedagógica específica para os processos de ensino e aprendizagem, o professor universitário desconhece cientificamente os elementos constitutivos da própria ação docente, tais como o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno (ALMEIDA; PIMENTA, 2009).

Na próxima seção, apresentaremos a análise e a interpretação dos dados que mapearam as diferentes alternativas e lugares de formação dos professores de Direito da Faculdade Avantis, do ano de 2016 I e sua relação com a melhoria da qualidade da educação superior, vinculada à formação *stricto sensu*, relacionando a formação recebida a sua aplicação prática.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico, compartilhamos as impressões dos pesquisados sobre o objeto desta pesquisa, ou seja, mapear as diferentes alternativas e lugares de formação didática dos professores de Direito da Faculdade Avantis, do ano de 2016 I e sua relação com a melhoria da qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação 2014/2024, vinculada à formação *stricto sensu*, relacionando a formação recebida à sua aplicação prática.

Para concretização dessa pesquisa, desenvolvemos um questionário online enviado aos 26 (vinte e seis) sujeitos de pesquisa. O questionário foi elaborado de forma extremamente recursiva, visando integrar questões que melhor atendessem aos nossos objetivos de pesquisa.

Para o alcance dos objetivos, optamos pela pesquisa qualitativa, a qual analisa os “micro processos”, estudando as ações sociais em que o investigador possa participar ou não da comunidade pesquisada, “[...] realizando um exame intensivo dos dados” (MARTINS, 2004, p. 289).

Abaixo uma breve descrição da análise realizada após a interpretação dos dados coletados:

Os sujeitos pesquisados são oriundos basicamente da graduação em Direito, ou seja, 88%, sendo que apenas 21% se graduaram em administração e 5,26% em Ciência Política. Todos os respondentes, ou seja, 100% dos professores possuem pós-graduação *Lato Sensu* na forma de especialização.

Identificou-se que 84,21% dos respondentes possuem mestrado e que 31,58% possuem doutorado sendo que apenas 5,26% do corpo docente dos professores do curso de direito não possuem Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Nota-se que 8,7% dos respondentes trabalham também em outras instituições de ensino superior da região, sendo que, dos 91,30% que atuam na Faculdade Avantis, nove (9) destes, atuam de forma exclusiva na IES, e que, 68,18% dos respondentes atuam em outros cursos além do curso de Direito.

Quanto ao questionamento sobre disciplinas cursadas, voltadas para à didática ou relacionadas à docência no ensino superior, 52,17% dos respondentes afirmam ter cursado duas ou mais disciplinas voltadas para a docência, mas, temos 21,74% dos respondentes que afirmam nunca ter tido contato com tal disciplina, representando uma lacuna no processo formativo do professor universitário, pois, a didática é uma área do conhecimento que tem como ponto de partida a reflexão sobre a prática educativa, em específico, sobre o processo de ensino e de aprendizagem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

Destacamos ainda, que 78,26% dos respondentes afirmam ter havido contribuições à sua prática com as disciplinas relacionadas à docência. Neste sentido, os respondentes concordam com os autores estudados, considerando que todos os aspectos relacionados a didática docente são importantes e complexos, merecendo um espaço e um tempo específico na matriz curricular dos cursos de pós-graduação stricto sensu. Contudo, é interessante observar que mesmo aqueles respondentes que não identificaram contribuições nas disciplinas de didática, são favoráveis a inserção de disciplinas que abordem essa temática, com exceção de um respondente que se posicionou negativamente à proposta. Sendo assim, 91,30% dos respondentes se posicionam a favor do oferecimento da disciplina de didática no Stricto Sensu, visando superar a ideia de que a formação para o docente que atua na graduação não requer uma formação específica no campo do ensinar.

Quando estimulados a responder sobre o que contribuiu para a composição de sua prática pedagógica, ou seja, quais elementos foram fundamentais para a sua constituição como professor universitário, percebe-se que a primeira posição fica com a experiência profissional 73,91%. Esse dado é interessante, pois demonstra o potencial que a experiência profissional possui na visão desses professores acerca do seu próprio percurso formativo enquanto docente. Mas, não nos surpreende, já que para os alunos da IES a experiência profissional do professor fora da academia é muito valorizada.

A segunda posição fica com a formação stricto sensu 56,52%. Desta forma, os dados que se revelaram sobre esta questão nos dão uma clara consciência de que estes cursos contribuíram ou contribuem para a constituição de sua docência. Este dado

também revela que, a despeito dos cursos de pós-graduação cursados pelos nossos respondentes possuírem ou não disciplinas relativas à didática, pouco mais da metade deste grupo os considera como fundamentais para a sua constituição como professor universitário.

A terceira posição fica para os estudos pessoais com 43,48% dos respondentes, que defendem serem sujeitos de sua própria formação. Neste sentido, Bolzan e Powaczuk (2009) argumentam que o professor, enquanto ser, possui a capacidade de perceber, analisar e transformar a sua atividade, ou seja, ele é capaz de realizar a autorregulação de sua prática pedagógica, na busca pessoal para encontrar soluções e novos conhecimentos que irão agregar em sua prática docente.

Os diálogos formais e informais com colegas professores, também foram indicados por 21,74% dos sujeitos da nossa pesquisa, portanto, produzir momentos de formação pedagógica, com leituras, estudos, diálogos, na tentativa de compartilharem, em um espaço formal, experiências vividas mostram-se bastante eficazes. O potencial do diálogo estabelecido entre colegas professores também é confirmado por Bolzan e Powaczuk (2009, p. 98), pois “a rede de interações produzidas, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem seus saberes e seus fazeres, favorecem o processo de aprender a ser professor”.

O retorno dos educandos revelou-se como um elemento importante para a constituição da sua docência, pois, 30,43% dos respondentes afirmou ser o aluno um importante agente na sua construção.

Outro componente importante aferido diz respeito as disciplinas e/ou estudos relacionados à didática, pois, 39,13% dos sujeitos que fizeram disciplinas relacionadas a essa temática, afirmam que trouxeram contribuições para sua prática.

As palestras, cursos, debates foram classificados por 30,43% dos sujeitos de pesquisa como importantes. Esse índice menor pode estar associado ao caráter muitas vezes, apenas expositivo desses eventos, havendo um espaço mais restrito para interações, trocas e diálogos, entre os professores, que na maioria das vezes, ocupam esses espaços simultaneamente, mas acabam se relacionando pouco.

O item relacionado a participação em grupos de pesquisa foi classificado como sem importância para os professores respondentes.

Quando questionamos sobre o que fazem, como prática pedagógica em suas aulas, para ajudar o estudante a aprender mais e melhor, assumimos a concepção de prática pedagógica de Masetto (2003), sendo a opção dos professores por escolherem

determinadas metodologias em detrimento de outras, se associa às percepções daquilo que acreditam serem atividades que desenvolvem em seu cotidiano pedagógico como um caminho para facilitar a aprendizagem de seus educandos.

Em suas opções, 86,96% dos professores citaram a aula expositiva dialogada e a interação com os alunos como prática pedagógica considerada eficiente em sala de aula, 78,26% elegeram atividades orientadas em grupo e atividades que evidenciem a relação entre a teoria e a prática. As atividades orientadas individualmente foram eleitas por 56,52% e resolução de cases por 52,17% dos respondentes.

Por fim, em menor número, 43,48% dos sujeitos de pesquisa dizem usar no cotidiano de sua prática atividades que visem uma aplicação social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória deste artigo traz uma tentativa de promover reflexões problematizadas sobre a relação da didática docente universitária no contexto do PNE 2014-2024 e a melhoria da sua qualidade vinculada à formação *stricto sensu* preconizada nas metas 13 e 14 do referido plano.

Para o alcance de nossos objetivos, recorreremos a diversos autores que defendem os fazeres e saberes da docência como objetivo principal da pós-graduação *stricto sensu*, tal qual se faz com a formação de pesquisadores. Compreendemos ser emergencial a reflexão sobre o que significa a formação do professor universitário, podendo estar provocando descuido na formação de novas gerações de mestres e doutores para atuarem nas IES, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissão, na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos. É certo que não pode haver, nesta questão, responsabilizações individuais, pois envolve interferir em culturas e perspectivas políticas e epistemológicas, mas também é certo que há necessidade de reação e liderança no encaminhamento desta reflexão.

A expansão e democratização do acesso e da permanência na educação superior, em especial pela aprovação do PNE 2014-2024, representam um grande esforço para o País. Entretanto, seu êxito está ligado à capacidade dos docentes de favorecerem as aprendizagens dos seus educandos e estas, extrapolam a perspectiva da formação para a pesquisa, privilegiada na pós-graduação sem articulá-las com a docência. Se este é um

desafio para as políticas públicas, também o é para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, que poderiam liderar uma reflexão sistematizada sobre o tema e tomar posição política sobre esta área da educação; a formação do professor para o ensino superior.

Ao mapearmos as diferentes alternativas e lugares de formação didática dos professores de Direito da Faculdade Avantis, do ano de 2016 I e sua vinculação com a formação *stricto sensu*, relacionando a formação recebida à sua aplicação prática, percebemos que as características necessárias aos professores universitários hoje extrapolam os limites do conhecimento aprofundado da matéria de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, e seguem-se a dimensões muito mais amplas, que nos levam a argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário.

Assim, podemos afirmar que o docente universitário deve utilizar a didática como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, em contraposição ao ensino incentivador da memorização e autoritário. A pós-graduação *stricto sensu* deveria ser o lugar privilegiado para a formação didática do docente universitário, possibilitando-lhe maior domínio dos conteúdos estudados e o desenvolvimento da capacidade de problematizar e de argumentar, em harmonia com a concepção de docência centrada na pesquisa. Neste sentido, concordamos com Masetto (2003) ao defender que a pós-graduação *stricto sensu* deverá se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos. Sendo assim, concordando com a autora, ressaltamos a necessidade de uma definição legal que estruture tal atividade, bem como, a integração da formação específica para o exercício da docência no ensino superior nos programas *stricto sensu* de ensino.

Para concluir, salientamos novamente aqui a fragilidade que se apresenta no PNE 2014-2024 sobre políticas que incentivam a formação pedagógica dos professores universitários, pois, nenhuma das estratégias das metas 13 e 14 trata sobre esta formação. Neste sentido, entendemos que a formação pedagógica do docente universitário, na visão daqueles que elaboraram o PNE, não se constitui em objeto de interesse ou mesmo em tema relevante para a melhoria da qualidade do ensino superior, o que é uma pena!

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. Estudos em Avaliação Educacional São Paulo, n. 10, p. 81-102, jul. /dez., 1994.

ANASTASIOU, Léa G.C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba, IXPPEX, 1998.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. – São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Docência em Formação).

_____, **A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário**. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). Pedagogia universitária. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 39-70.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.13.005 de 25/06/2014. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024**. Brasília, 2014.

BONZAN, Dóris. P.V; ISAIA, Silvia M.A. **Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente**: relações e novos sentidos da professoralidade. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v.10, n.29, p.13-26, 2010.

_____; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. A Construção da Professoralidade do Professor do Ensino Superior. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação: documento referência, Brasília. 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Trad. de Luciana de O. da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria I. **Políticas Públicas e Docência na Universidade**: novas configurações e possíveis alternativas. Revista Portuguesa de Educação. Braga, v.16, n.2, p.45-68, 2003.

_____, CUNHA, Maria I. **Os Conceitos de Espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, v.12, n.3, p.182-186, 2008.

_____, CUNHA, Maria I. **O lugar da Formação do Professor Universitário**: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n.26, p. 81-90, 2009.

_____, CUNHA, Maria Isabel da. **Trajatória e lugares da formação do docente da educação superior**: do compromisso individual à responsabilidade institucional. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 110-128, mai. 2010.

ISAIA, S. **Desafios à docência superior:** pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 65-86. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

LUCARELLI, E. **Pedagogia Universitária e Inovação**. In: CUNHA, M.I (Org). Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas: Papirus, p.11-26, 2007.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. *Educação e pesquisa*, São Paulo: USP, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____, Marcos Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. **A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. **A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____, PEREIRA, Elisabete M. A. **A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção de um Novo Perfil para Docentes Universitários**. *Revista Ibero-americana de Educación*, v.4, n.33, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

_____, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. – São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Docência em **Formação**).

_____, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2002.

_____, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no Ensino Superior: construir caminhos**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 267-278.

_____, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Sandra R. CUNHA, Maria I da. **Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de Formação da Docência Universitária?** *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010.