

Docência Universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores das IES públicas brasileiras

Celia Maria Fernandes Nunes¹

Regina Magna Bonifácio de Araújo²

Leidelaine Sérgio Perucci³

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes⁴

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo consistiu em identificar e analisar os programas institucionais de formação continuada para os professores universitários nas Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras (federais e estaduais). Propomos a identificação e análise desses programas por meio de uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Os dados foram coletados a partir da consulta nas páginas eletrônicas das instituições. Os resultados nos permitem afirmar que a docência universitária na perspectiva de programas institucionais é bem recente e os investimentos, ainda, são poucos. Muitas instituições não possuem um programa específico, porém promovem ações formativas tais como seminários, encontros, palestras etc. Percebemos que a docência universitária desenvolvida nas IES possui diversos enfoques que podem servir de subsídios para se pensar a construção de políticas de formação continuada para professores que atuam com esse segmento de ensino assim como orientar o desenvolvimento de novos estudos e discussões sobre a temática no meio acadêmico.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação docente. Formação continuada. Programas de formação.

Abstract

This article presents the results of a research whose objective was to identify and analyze institutional programs of continuing education for university professors in Brazilian public higher education institutions (federal and state). We propose the identification and analysis of these programs by means of qualitative research, of the descriptive type. Data were collected from the consultation on the institutions' electronic pages. The results allow us to affirm that university teaching in the perspective of institutional programs is very recent and investments are still few. Many institutions do not have a specific program, but they promote training activities such as seminars, meetings, lectures, etc. We realize that university teaching developed in universities has several approaches that can serve as subsidies to think about the construction of policies of continuing education for teachers working in this segment of education as well as guide the development of new studies and discussions on the subject in the environment academic.

Keywords: University teaching. Teacher training. Continuing education. Training programs.

¹ Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Ouro Preto atuando na Graduação e Pós-Graduação. E-mail: cmfnunes1@gmail.com

² Pós-doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal; Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Atualmente é Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: regina.magna@hotmail.com

³ Licencianda em Pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: leidelaine.perucci@aluno.ufop.edu.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: valdetefernandes@gmail.com

Introdução

As mudanças atuais na área da educação geram a necessidade de um repensar sobre o papel do docente na universidade e na sociedade. Assim, os estudos sobre os professores do ensino superior, sua formação e prática profissional são temas que vem ganhando relevância dentro do ambiente acadêmico.

No contexto brasileiro, algumas dessas mudanças ocorreram com a expansão e o processo de reestruturação da educação superior e, com isso, ampliou-se a demanda de professores para atuarem neste segmento de ensino. Esse crescimento tem levado a contratação de muitos docentes que, para atuarem no ensino superior em nossa realidade, não precisam de uma formação pedagógica específica para lecionar e exercer a profissão de professor, como acontece para os outros níveis da Educação Básica.

Quanto ao aspecto legal o docente do ensino superior, não precisa de uma formação específica para exercer o papel de professor na Instituição de Ensino Superior. Muitas vezes a Instituição fica mais preocupada especificamente somente com a titulação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 40).

No que se refere à exigência de titulações, o Decreto nº 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 40).

No entanto, na maioria das vezes, mesmo tendo títulos de pós-graduação os professores que atuam no ensino superior não tiveram uma formação com foco na docência e sim para a sua área de conhecimento específica.

Nossos estudos têm revelado a necessidade de se compreender esta complexa realidade no processo de formação e prática docente superior, a fim de ampliar as percepções sobre os conceitos e categorias que as envolvem, assim como focar as características da carreira profissional docente. Esta questão, de certa forma, envolve um repensar que garanta um real envolvimento entre as instituições formadoras e a profissionalização de seus professores.

Dentro deste contexto de mudanças no sistema educacional, observamos que os professores não se sentem preparados para fazer frente a esta nova realidade, com os problemas que estão sujeitos a presenciar em seu cotidiano profissional, fomentando, assim, sentimentos conflitantes diante dos desafios da prática pedagógica.

Quando chegam à docência na universidade, os professores trazem consigo experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilitou dizer quais eram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelhavam para reproduzir ou negar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 79).

A presente produção consiste na apresentação dos resultados parciais de uma pesquisa intitulada “Docência Universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores das IES públicas brasileiras”, desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018, cujo objetivo foi identificar e analisar os programas institucionais de formação continuada para os professores universitários nas IES públicas brasileiras.

Metodologia

Para o desenvolvimento do presente estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa para a busca, tratamento e análise das informações necessárias para se alcançar os objetivos. Bogdan e Biklen (1994) trazem algumas características da investigação qualitativa que se encaixam, perfeitamente, nos propósitos do estudo que pretendemos realizar. “Uma das características é que a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48). Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52) a pesquisa qualitativa do tipo descritiva

[...] registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

Este estudo procurou elaborar hipóteses, de maneira a construir análises à medida que os dados foram recolhidos e categorizados, o que é outra característica da investigação qualitativa, como afirmam os autores: “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A coleta de dados foi feita a partir da consulta nas páginas eletrônicas das instituições de ensino superior. Esta forma de acesso a dados institucionais tem sido utilizada como fonte de dados de pesquisas devido ao seu potencial para localização de informações. A primeira fase da coleta de dados consistiu no levantamento de todas as Instituições de Ensino Superior Públicas, isto é, universidades estaduais e federais, bem como sua caracterização em decorrência dos seguintes aspectos: nome da instituição, sigla, estado, região, site, programa institucional de formação continuada para seus docentes, ano de implementação, regulação e observações. No que diz respeito às pesquisas realizadas com o auxílio da internet Vieira *et. al* (2010, p. 5) reitera que estas

[...] estão ficando cada vez mais populares entre os pesquisadores, principalmente devido às suas vantagens, entre as quais figuram os menores custos, rapidez e a capacidade de atingir populações específicas, assim como, do ponto de vista do respondente, é possível responder da maneira que for mais conveniente, no tempo e local de cada um.

A partir dos primeiros dados, foram selecionadas apenas as instituições que possuíam programas e/ou ações institucionais de formação continuada para seus docentes. Em seguida, consideramos outros aspectos, tais como: unidade administrativa da instituição, nome do programa institucional e/ou ação, site do programa, pessoa/setor responsável, ação de formação, duração, temática abordada pelo programa, público alvo, origem dos participantes, ano de início, frequência de oferta, obrigatoriedade e observações.

Para tanto, foram construídas três tabelas no programa Excel, a primeira reunindo todas as universidades federais brasileiras, a segunda todas as universidades estaduais brasileiras e a terceira refere-se a análise dos programas encontrados, cujos resultados estão expostos na próxima sessão.

Resultados

Os resultados foram compilados a partir de descritores dispostos em formato de tabela, destacando o número de universidades federais e estaduais brasileiras; número de programas/ações oferecidos pelas instituições para seus re-

spectivos docentes; natureza/ formato dos programas/ações; setor responsável pela coordenação dos programas/ações; duração e tema das atividades; público alvo; ano de início; periodicidade; obrigatoriedade e; documentação disponível.

Atualmente, no Brasil, existem 103 Universidades no âmbito Federal e Estadual distribuídas nos cinco estados da federação, desse total temos 63 universidades federais e 40 universidades estaduais como indicado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Número de Universidades Federais e Estaduais por região

Região	Universidades federais	Universidades estaduais
Nordeste	18	15
Sul	11	9
Sudeste	19	7
Norte	10	6
Centro-oeste	5	3
Total	63	40

Quando comparamos o estado com maior número e o com o menor número de universidades devemos levar em consideração a dimensão territorial, populacional e econômica desses, pois a quantidade de Instituições deve ser suficiente para atender as demandas de cada um.

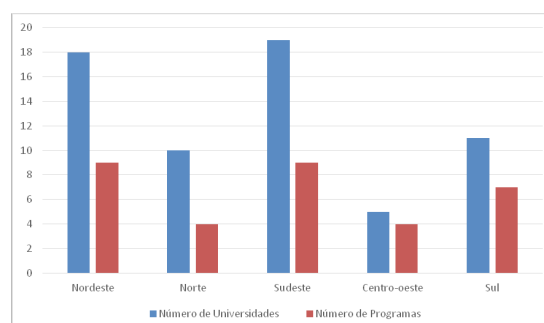
Após o levantamento das universidades públicas brasileiras, buscamos identificar os programas institucionais de formação continuada para os seus respectivos professores e os resultados encontrados foram:

Quadro 2 - Número de Programas identificados

Região	Universidades federais	Universidades estaduais
Nordeste	9	0
Sul	7	1
Sudeste	9	1
Norte	4	0
Centro-oeste	4	0
Total	33	2

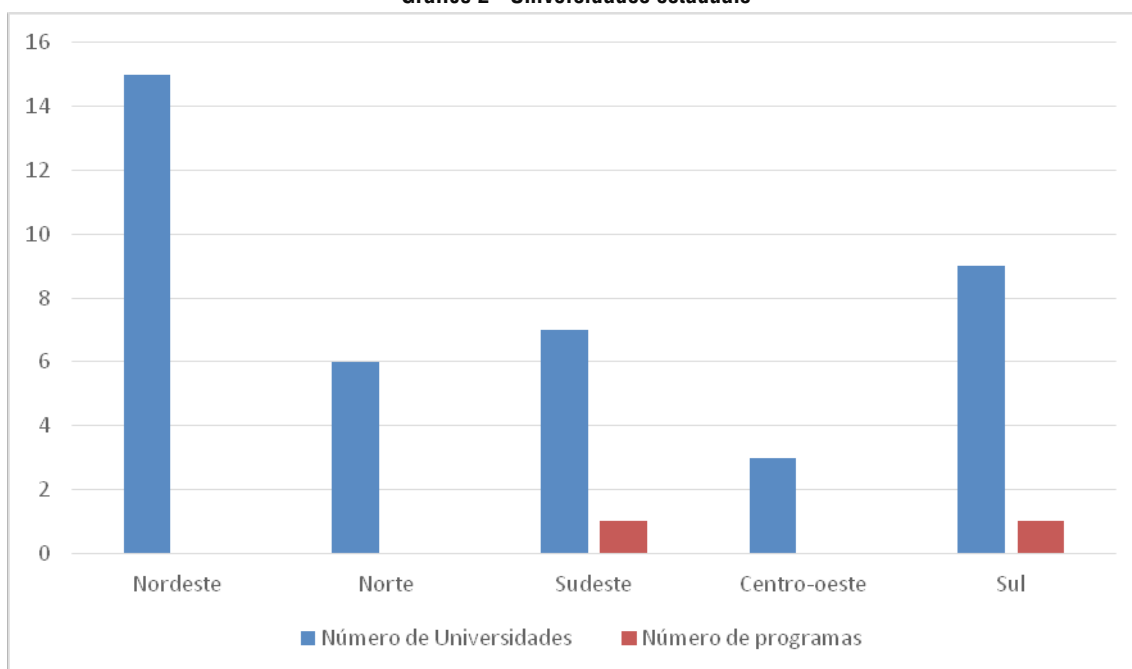
Quando nós restringimos às Universidades que possuem programas e/ou ações de formação para os seus docentes, podemos observar uma redução no número, pois das 63 universidades federais encontradas temos somente 33 Instituições com programas ou ações de formação, enquanto nas 40 instituições estaduais apenas duas possuem programas de formação. Assim, do total de 103 universidades públicas temos apenas 35% das instituições com oferta de ações de formação para seus docentes. Nos gráficos abaixo a visualização dessa realidade.

Gráfico 1 - Universidades federais



Fonte: elaborado pelas autoras

Gráfico 2 - Universidades estaduais



Fonte: elaborado pelas autoras

As ações de formação, por sua vez, se dividem em programas institucionais, cursos e outras modalidades, como seminários, simpósios, palestras, oficinas etc. Como apresenta o gráfico a seguir, com destaque para cerca de 69% de ações identificadas como Programas de formação docente.

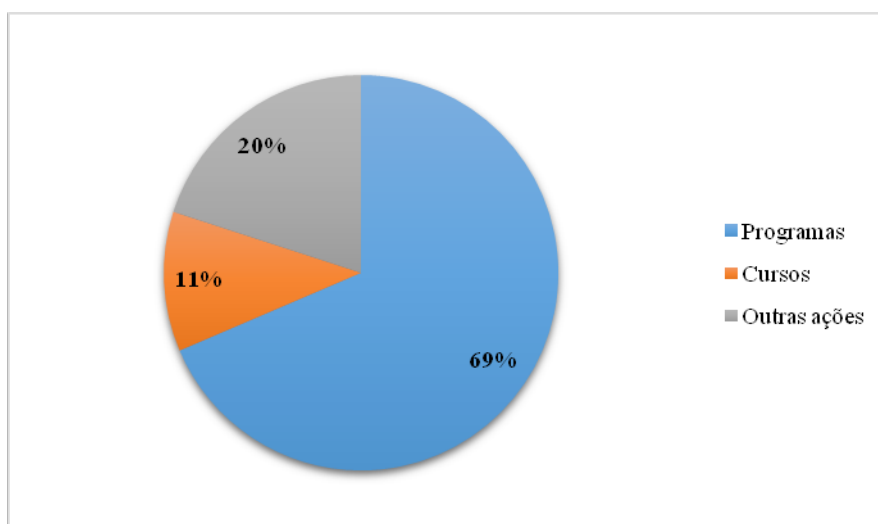


Gráfico 3 - Formato das ações de formação

Fonte: elaborado pelas autoras

Especificamente os programas, todos eles, disponibilizam atividades via plataforma moodle.

No que diz respeito ao (s) setor (es) responsável (is) por essas ações, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 3 - Setor responsável pelos programas/ações

#	Nome do setor	Quantidade de programas/ações
1	Coordenadoria de capacitação	1
2	Pró- reitoria de desenvolvimento institucional	1
3	Pró- reitoria de graduação	14
4	Coordenadoria de apoio a formação de professores	1
5	Pró- reitoria de desenvolvimento/gestão de pessoas	3
6	Núcleo de formação para a docência para o ensino superior	1
7	Pró- reitoria de graduação+ Pró- reitoria de desenvolvimento de pessoas	2
8	O próprio programa	4
9	Pró- reitoria de Graduação + Pró- reitoria de Desenvolvimento de Pessoas + Diretoria de Ensino a Distância	1
10	Núcleo de Apoio Pedagógico	4
11	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	1
12	Não disponível	2
	Total	35

Fonte: elaborado pelas autoras

Com relação aos setores que coordenam os programas/ações, observamos que algumas universidades criaram um novo setor para cuidar, exclusivamente, do desenvolvimento dos docentes. Enquanto outras instituições deixam toda a organização a cargo das pessoas que estão vinculadas aos programas, atribuindo-lhes uma função a mais, sem considerar um setor específico. No primeiro caso, esses setores possuem toda uma estrutura interna pensada e organizada de forma a promover ações de formação continuada aos docentes da instituição. Os dados encontrados mostram que a maior parte dos programas/ações é organizada pela Pró-reitoria de Graduação. Diante de tais dados, podemos perceber que existe grande preocupação das instituições em promover ações bem organizadas e sistematizadas.

Outro ponto que consideramos importante em nossas análises é a duração das atividades. Assim temos:

Quadro 4 - Duração em horas dos programas/ações

#	Duração em horas	Quantidade de programas/ações
1	Até 60	12
2	Até 100	3
3	150	1
4	400	1
5	Variado	4
6	Não disponível	14
	Total	35

Fonte: elaborado pelas autoras

Considerando a carga horária das atividades, temos alguns programas que apresentam o dado “variado”, pois identificamos nesses, um conjunto distinto de ações, e cada uma com duração diferente. Percebemos que a maioria

dos programas oferece apenas uma ação, e alguns com uma duração bem considerável, como é o caso da oferta de uma formação com o total de 400 horas.

A pesquisa buscou conhecer também os temas centrais de cada programa/ação, e o resultado pode ser evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 5 - Tema central dos programas/ações:

#	Tema	Quantidade de programas/ações
1	Docência universitária	27
2	Saberes didático-pedagógicos	5
3	Saúde	1
4	Educação a distância	1
5	Não disponível	1
	Total	35

Fonte: elaborado pelas autoras

A maior parte das ações discute a docência universitária em geral, e numa análise mais detalhada, identificamos que essas se desdobram em temáticas como inovação e melhoria da qualidade do Ensino Superior. Outras ações se pautam, mais especificamente, em saberes Didáticos-pedagógicos para a prática do professor no ensino de graduação. Também foram encontradas as temáticas saúde e educação a distância por se tratarem de instituições que atuam, especificamente, nessas áreas. Podemos afirmar, a partir dessas análises, que as escolhas das temáticas dependem das necessidades de cada universidade, considerando as áreas de conhecimento nelas desenvolvidas e as demandas docentes.

O público alvo de cada programa/ação sofre alterações devido ao enquadramento funcional de cada profissional em exercício em dada instituição, assim os resultados encontrados foram:

Quadro 6 - Público alvo

#	Público alvo	Quantidade de programas/ações
1	Docentes recém-ingressos e em estágio probatório	6
2	Todos os docentes	21
3	Todos os docentes e técnicos administrativos	4
4	Docentes ingressos a partir de 2013	1
5	Docentes ingressantes, docentes em estágio probatório e substitutos	1
6	Docentes ingressantes e coordenadores de curso	1
7	Não disponível	1
	Total	35

Fonte: elaborado pelas autoras

Ao considerarmos o público alvo dos programas/ações, temos que a maior parte das instituições busca atingir todos os seus docentes, uma pequena parcela inclui, também, os técnicos administrativos. Mas esse dado não diz respeito a obrigatoriedade do público a se submeter às atividades. Os resultados podem ser assim explicitados:

Quadro 7 - Obrigatoriedade

#	Obrigatoriedade	Quantidade de programas/ações
1	Livre adesão mediante inscrição (número limitado de vagas) ⁵	4
2	Obrigatório para todos os docentes	11
3	Não disponível	16
4	Obrigatório para docentes em estágio probatório e facultativo para os demais	2
5	Docentes em estágio probatório	2
6	Livre adesão por departamento	1
Total		35

Fonte: elaborado pelas autoras

A obrigatoriedade também foi outro ponto no qual tivemos a maior parte das informações não encontradas, mas ao analisarmos o quadro acima, podemos perceber que a maioria das ações são voltadas para todo o corpo docente, sendo uma pequena parcela por livre adesão pessoal do professor ou do departamento. Em alguns casos, a participação é obrigatória somente para professores em estágio probatório.

É importante considerarmos também o ano de início dos programas/ações, pois a partir deste dado podemos refletir a respeito da organização, pautando no tempo de funcionamento de cada programa/ação.

Quadro 8 - Ano de início dos programas/ações

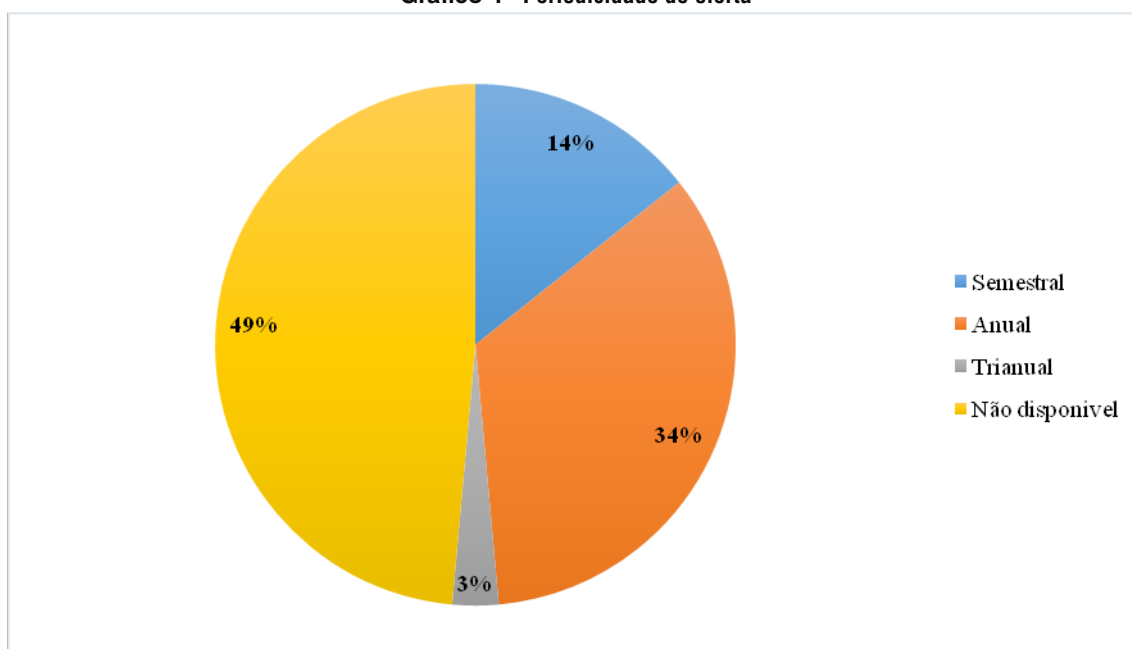
#	Ano de início das atividades dos programas	Quantidade de programas/ações
1	2008	2
2	2009	3
3	2010	2
4	2011	1
5	2012	1
6	2013	1
7	2014	4
8	2015	5
9	2016	6
10	2017	5
11	Não disponível	5
Total		35

Fonte: elaborado pelas autoras

A preocupação em oferecer subsídios para a prática docente no Ensino Superior é, de certa maneira, recente. Os programas mais antigos iniciaram suas atividades em 2008 e a implantação de outros programas nas demais universidades manteve-se constante. Em 2016, podemos perceber um aumento na criação de programas. A partir do ano de início das atividades, nós remetemos à questão da periodicidade de oferta e quanto a isso temos os seguintes resultados:

⁵ Cada instituição oferta um número diferente de vagas.

Gráfico 4 - Periodicidade de oferta

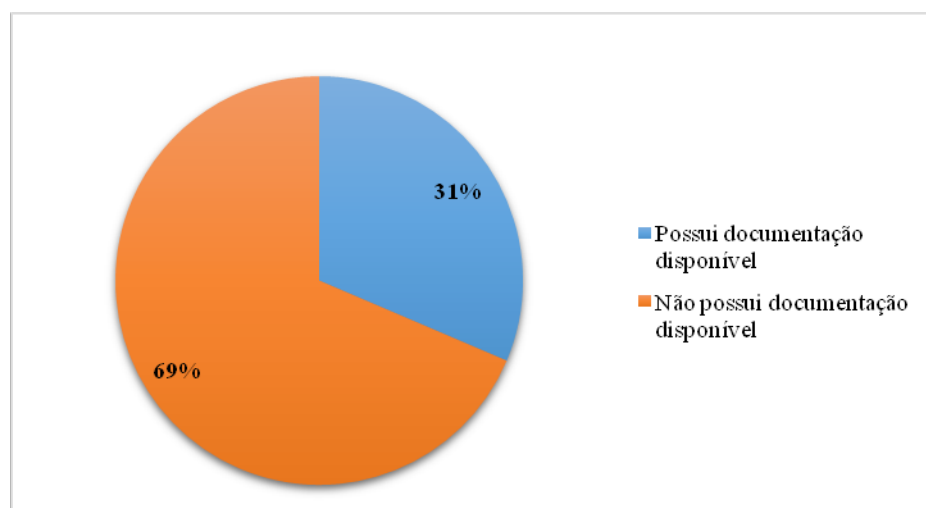


Fonte: elaborado pelas autoras

Com relação à periodicidade de oferta, não foi possível localizar tal informação na maioria dos programas, mas de acordo com os dados a que tivemos acesso, o formato anual é o mais comum, além de algumas ações com periodicidade semestral e triannual.

Por fim, consideramos o fato dos programas/ações disponibilizarem informações que nos permitam conhecer melhor do que está sendo ofertado aos docentes. Nessa perspectiva, temos os seguintes dados:

Gráfico 5 - Documentação disponível



Fonte: elaborado pelas autoras

Ao tratarmos da documentação dos programas temos um número pouco expressivo, sendo que apenas 31% dos programas disponibilizam, de modo público, os documentos que os regulamentam, com registros que nos permitam conhecer melhor as ações e atividades desenvolvidas.

O que os resultados nos revelam

Os dados sugerem que as iniciativas de formação continuada destinadas aos docentes, nas IES brasileiras, têm ocorrido de forma ainda que incipiente, considerando o crescimento das instituições e dos cursos nos últimos anos. Tais resultados evidenciam que ainda não há, por parte da maioria das universidades, uma política contínua de formação dos docentes que considere as necessidades formativas dos mesmos e das instituições onde atuam.

Nessa direção, Masetto (2003) aponta três razões para que a temática da formação dos professores de ensino superior seja debatida. A primeira, porque no Brasil a preocupação com a formação pedagógica para atuação nesse segmento ainda é recente. A segunda, considera que as transformações ocorridas por conta da revolução tecnológica impuseram novas exigências profissionais, as quais se impõem sobre o trabalho do professor, que passa a atuar como um orientador da aprendizagem dos alunos, incentivando a sua autonomia no processo de produção do conhecimento. Por fim, a terceira revela que a declaração da Unesco, ocorrida em 1988, destacou a necessidade da universidade do século XXI promover uma formação cidadã e responsável, privilegiando a pesquisa e a interdisciplinariedade.

No cenário brasileiro, a formação dos docentes de nível superior, é definida pelo artigo 66 da LDB nº. 9.394/96 ao estabelecer que sua preparação “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). O termo “prioritariamente” e não “obrigatoriamente” deixa um espaço de atuação para professores que possuem apenas a licenciatura e a especialização *lato sensu*. No entanto, o artigo 52, desta mesma legislação, define que um terço do corpo docente das instituições de nível superior deve possuir mestrado ou doutorado.

No entanto, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* destinam-se, sobretudo, às disciplinas e saberes relacionados à pesquisa e não aos conhecimentos pedagógicos (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2010; BOLZAN; POWACZUK, 2009; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013). Muitos são os autores que destacam a pouca relevância atribuída à formação pedagógica para os respectivos docentes (MASETTO, 2003; CAMPOS, 2012; AGUIAR, ROCHA; 2012; entre outros). De acordo com Masetto (2003), a organização do ensino superior no país pauta-se em uma lógica tradicional e conteudista, o que se confirma nos currículos dos cursos de mestrado e doutorado e nos processos seletivos das universidades que não priorizam os conhecimentos pedagógicos. Segundo Campos (2012, p. 5):

[...] são raros os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem disciplinas relacionadas à Docência no Ensino Superior e/ou o Estágio Docência Ensino Superior (obrigatório para estudantes bolsistas) sejam eles realizados em práticas de observação ou estudo de conteúdo teórico; e os que possuem, em grande maioria, apresentam carga horária restrita e geralmente não obrigatória aos pós-graduandos.

Portanto, há uma lacuna importante na formação dos professores de nível superior. De acordo com Campos (2012), na maioria das instituições que oferecem esta modesta preparação pedagógica nos cursos *stricto sensu*, ela se realiza em uma única disciplina chamada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, que possui uma carga horária de apenas 64 horas/aula. Ainda assim, a autora considera que esta disciplina é fundamental pois exerce “um importante papel na inserção dos professores da Educação Superior e nos estudos

pedagógicos” (CAMPOS, 2012, p. 6). Além dessa disciplina, acrescenta-se outra de igual importância para a formação do professor de ensino superior: o Estágio Docência, obrigatório para os bolsistas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e de outros órgãos de fomento. Algumas universidades adotam a disciplina desde o mestrado com o intuito de colocar o pós-graduando em contato com o ambiente de sala de aula, na postura de um orientador de discussões teóricas, bem como conduzir estudos dirigidos, seminários etc., além de participar das avaliações parciais dos conteúdos. Por meio do estágio, o aluno da pós-graduação acompanha e auxilia o seu orientador/professor da disciplina durante as aulas.

Percebe-se assim que a organização do ensino superior no Brasil tem contemplado, precipuamente, o domínio de conhecimentos e aquisição de experiências profissionais para o exercício da docência. O princípio que, até então, fundamenta tal organização é o de que o domínio de conhecimentos de uma determinada área é suficiente para a atividade docente, desprezando-se assim, a didática do professor (MASETTO, 2003; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013). Entretanto, a docência no ensino superior exige uma formação profissional específica para seu exercício, o que pressupõe a aquisição de conhecimentos e habilidades voltadas à atuação docente nesse segmento, tanto no que se refere à formação de profissionais de outras áreas; quanto a formação dos futuros professores da educação básica e ainda à produção de conhecimento em seu campo de atuação (CAMPOS, 2012, p. 11).

Essa hierarquização da pesquisa em relação ao ensino pode ser decorrente de concepções construídas ao longo do tempo sobre a Pedagogia, nas quais os conhecimentos pedagógicos foram relacionados a uma dimensão técnica do ensino, ao aspecto tradicional do fazer, bem como associados à infância (BOLZAN; POWACZUK, 2009, p. 13). David (2017) destaca a importância dessa formação:

A formação pedagógica, pensada em termos acadêmicos e didáticos, surge em um panorama de compreensão sobre a qualidade do trabalho docente no recinto da sala de aula, ou seja, no contexto da ação, que não se restringe aos saberes, mas também à capacidade do docente de agir em circunstâncias previstas ou não em seu plano de ação. (DAVID, 2017, p. 15).

Araújo e Oliveira (2013) acrescentam a necessidade de o conteúdo da disciplina estar atualizado, ser significativo para os alunos e adequado aos objetivos do curso. Do mesmo modo, destacam a importância do domínio da metodologia de ensino considerando a diversidade dos estudantes. Em outras palavras, não podemos perder de vista a própria questão ética e humana que o próprio embasamento pedagógico envolve, considerando que a docência não se resume ao ensino de determinado conteúdo, nem tampouco à produção de conhecimento, mas deve estar comprometida com valores que visem, sobretudo, a transformação social e a promoção de um ensino de qualidade para todos. ‘A falta dessa formação pedagógica delega um peso enorme a esses professores nas interfaces do “que ensinar” “como ensinar” e a “quem ensinar” [...]’ (DAVID, 2017, p.13).

Essas exigências são ainda mais significativas nos primeiros anos de exercício profissional. Os docentes iniciantes vivenciam desafios adaptativos, evidenciados pelas primeiras experiências com a vida acadêmica e profissional (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2010). Nessa direção, os resultados revelam que a questão da formação do professor iniciante começa a mostrar-se como uma política formativa das instituições, conforme se verifica na

oferta de cursos, seminários, palestras e outros destinados a esse público. Essa assertiva é corroborada por Facin, Fagundes e Zanchet (2012, p.85), os quais afirmam que:

A problemática relativa ao professor iniciante vem se constituindo como um foco de interesse quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Alguns países já reconheceram que as consequências do não atendimento dos problemas específicos de docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pelo ato de deserção cometido por eles como pelo impacto de suas ações no sistema educativo.

As autoras completam ainda que os primeiros anos de exercício docente são os que mais influenciam a trajetória profissional do professor. Para as autoras, quando as experiências docentes são, em sua maioria, bem-sucedidas, os professores passam a nutrir uma “ideia positiva” da profissão; mas quando esse período é marcado por sentimentos de desencanto ou fracasso, essas mesmas percepções podem se prolongar ao longo da carreira. Conforme afirmam Aguiar e Rocha (2012 p. 02), o exercício da docência é complexo, porque exige do professor, além dos saberes específicos relacionados à sua disciplina, uma gama de conhecimentos sobre o como ensinar e a quem ensinar. Por isso, é que:

Cada vez mais, os estudos vêm reafirmando que a formação pedagógica do professor do ensino superior no contexto da Universidade é uma necessidade que se impõe, uma vez que ainda não é critério para ingressar na docência do Ensino Superior ter formação pedagógica consistente (AGUIAR; ROCHA, 2012, p. 02).

A ausência de uma formação pedagógica consistente para a docência superior expõe uma “contradição presente no projeto social da universidade” (AGUIAR; ROCHA 2012, p.03): se para a atuação na educação básica é obrigatória a formação em cursos de licenciatura e ou pedagogia que contemplam os conhecimentos pedagógicos, o mesmo não acontece em relação à docência no ensino superior.

Segundo Araújo e Oliveira (2013, p. 3), recentemente, os professores têm se conscientizado sobre a importância de uma formação pedagógica específica para o exercício de sua profissão. A prática docente está alicerçada em três fatores: conhecimentos de sua área específica de atuação, formação pedagógica e motivação (MASETO, 2003). Percebe-se assim, a complexidade da formação docente, uma vez que os saberes supracitados, embora distintos, completam-se e possuem igual importância para a qualidade do trabalho do professor.

Em outras palavras, há uma tendência dos próprios professores ressignificarem a prática docente e atribuírem maior importância aos conhecimentos pedagógicos. Essa nova perspectiva de uma formação ao longo da vida poderá contribuir para a adoção de políticas de formação continuada mais consistentes no seio das universidades de forma que seja possível “entrelaçar a competência acadêmica com a competência didática”. (DAVID, 2017, p. 14).

Considerações finais

O campo da Docência Universitária nos traz muitas possibilidades de investigação, desde as perspectivas dos alunos, dos técnicos administrativos, até as implicações da prática docente. Neste estudo, nós atentamos, especificamente, para a

formação docente dos profissionais que atuam nesse referido nível de ensino. Tomando como ponto de partida a formação não pedagógica destes, buscamos compreender de que maneira as Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras subsidiam o trabalho docente de seus professores, bem como a (re)construção de suas identidades e saberes docentes.

Pensar a docência universitária na perspectiva de programas institucionais, que promovem uma formação contínua de seus docentes no Ensino Superior, entre outras temáticas que permeiam este meio, é bem recente e os investimentos poucos. O programa mais antigo, identificado, data do ano de 2008. Assim, podemos afirmar que esta é uma necessidade atual, onde cria-se a todo momento novas inquietações referentes à educação no Ensino Superior.

Tais inquietações podem ser identificadas nas temáticas abordadas pelos programas/ações e mesmo que o foco principal seja a docência no Ensino Superior ela se desdobra em inúmeras sub-temáticas, pensadas de forma a suprir as necessidades de dada instituição.

O fator que envolve a preocupação recente quanto a questão abordada neste artigo, nos faz considerar não só os programas de uma forma específica, mas, também, todas as ações isoladas que sugerem o aprimoramento da prática docente no contexto do Ensino Superior. Pois, essas ações isoladas podem ser sistematizadas, compondo assim, programas institucionais de formação continuada dos docentes.

Cada universidade se organiza de forma a tornar tal experiência significativa para todas as partes, e isso depende muito da identidade, do perfil e da interação dos profissionais que compõe a instituição. Assim, o formato organizacional dos programas irá variar muito entre uma universidade e outra. É importante nos atentarmos também para o contexto no qual a instituição está inserida, a sua abrangência, principalmente, no que diz respeito aos cursos oferecidos e a formação necessária dos profissionais para garantir a melhor qualidade possível.

A riqueza das informações referentes aos programas/ações depende, principalmente, das experiências anteriores, isto é, um programa que funciona a mais tempo possui mais informações sobre os seus objetivos e está estruturado de forma mais detalhada e sistematizada do que os programas mais recentes.

Também é notável a presença da tecnologia. Os programas se apropriam de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de suas ações, seja na organização de seminários, palestras ou cursos e até o uso de plataformas virtuais, como é o caso do *Moodle*. Esse ponto é bastante relevante, uma vez que o constante reprocessamento da globalização sugere um uso sistemático e didático dos aparatos tecnológicos para fins educacionais.

O fato de as universidades se apropriarem da tecnologia para a formação de seus docentes cria a possibilidade de tais docentes reconhecerem a importância da inserção destas em suas práticas de ensino, uma vez que a prática docente recebe inúmeras heranças da experiência dos professores enquanto alunos.

A docência universitária possui diversos enfoques e estudá-la de maneira geral, é algo complexo, pois mesmo se tratando de um único nível de ensino existem várias implicações a serem consideradas. Mesmo nos restringindo aos programas institucionais de formação reconhecemos que estes podem ser, ainda, desdobrados em inúmeras categorias de análises suficientes para sustentar pesquisas específicas, considerando desde a produção científica até pesquisas aplicadas. E essa diversidade abre novas frentes para novas pesquisas.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de uma bolsa de iniciação científica para o desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Referências

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de; ROCHA, Áurea Maria Costa. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: ANPED. 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais Anped**, 2012. Disponível em < <http://35reuniao.anped.org.br/> > Acesso em: 27 fev. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIBKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: ANPED. 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais Anped**, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 27 fev. 2015

BOLZAN, Doris Pires; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Atividade de produção da docência: a professoralidade universitária, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PARANÁ, 9., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: DUCERE, 2009. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/programacao.html>>. Acesso em: 27 fev. 2015

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno; Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: ANPED. 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais Anped**, 2012. Disponível em < <http://35reuniao.anped.org.br/> > Acesso em: 27 fev. 2015.

DAVID, Ricardo Santos. Formação para o ensino superior: a docência na contemporaneidade. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.26, n. 1, p. 09-23, jan.-jun. 2017.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Regina de Carvalho Teixeira de. ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A docência universitária em palavras... **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8 jan., jun. 2013.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez editora, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VIEIRA, H. C. et. al. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: SEMEAD SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 13.. Set, 2010. **Anais eletrônicos...** 2010. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/recursos/online/inquiries/O%20uso%20de%20question%C3%A1rios%20via%20e-mail%20em%20pesquisas%20acad%C3%A1micas%20sob%20a%20%C3%B3tica%20dos.pdf> > acesso em: 19 jul. 2018