



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**CAMILA MARIA RODRIGUES**

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA -  
IMPASSES E INOVAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UECE**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2016**

CAMILA MARIA RODRIGUES

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA - IMPASSES E  
INOVAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA-CEARÁ

2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

**Universidade Estadual do Ceará**

**Sistema de Bibliotecas**

Rodrigues, Camila Maria .  
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA  
UNIVERSITÁRIA - IMPASSES E INOVAÇÕES EM PROGRAMAS DE  
PÓS-GRADUAÇÃO DA UECE [recurso eletrônico] / Camila  
Maria Rodrigues. - 2016.  
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico  
com 108 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7  
mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará,  
Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2016.  
Área de concentração: Formação de professores. Orientação: Prof.  
Ph.D. Jacques Therrien.

1. Docência Universitária. 2. Inovação Pedagógica.  
3. Formação. I. Título.

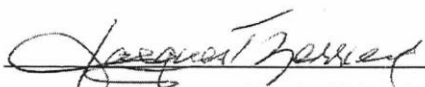
CAMILA MARIA RODRIGUES

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA -  
IMPASSES E INOVAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 17 de março de 2016

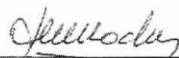
BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Jacques Therrien (Orientador)

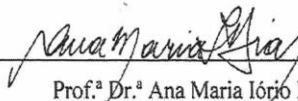
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof.ª Dr.ª Antônia Rozimar Machado e Rocha

Universidade Federal do Ceará – UFC



---

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Iório Dias

Universidade Federal do Ceará – UFC

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade da vida, por iluminar meus caminhos percorridos e me dar sentido pela vida.

À minha amada mãe, Carmem, pela formação do meu caráter, pelo despertar dos meus valores, por dedicar-me tanto amor e por me incentivar sempre, acreditando na educação como maior herança. Pessoa que soube segurar na minha mão quando preciso e soube soltá-la me dando segurança para caminhar sozinha.

À irmã Débora, pela amizade carinhosa, pelo exemplo da formação acadêmica e de caráter a seguir e pelas correções ortográficas.

Ao meu noivo, Hálvaro, por todo carinho e companheirismo, por ser um parceiro intelectual, incansável apoiador, acreditando sempre na prosperidade da minha caminhada.

À minha madrinha e amiga, Márcia, por todo apoio e incentivo no dia a dia e pela valiosa ajuda na formatação do texto.

Ao meu orientador, Jacques Therrien, pelas oportunidades de convivência e formação, pela compartilha da riqueza de seus saberes, por todos os ensinamentos e entendimento dos percalços vividos. Foi maravilhoso poder contar com uma pessoa tão humana nesta trajetória.

Às professora Ana Iório e Antônia Rozimar, por fazer parte da minha banca contribuindo para o aprimoramento deste trabalho.

## RESUMO

O estudo constitui uma investigação centrada nos Programas que oportunizam a formação para a docência no ensino superior em cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará – UECE. A relevância dessa pesquisa decorre do grave equívoco que impera no ensino superior difundindo que para ensinar basta o conhecimento e o domínio dos conteúdos curriculares específicos da área disciplinar do professor, desmerecendo os saberes necessários à profissionalidade docente. Esta preocupação justifica os objetivos do nosso trabalho voltado para analisar e caracterizar a formação pedagógica para a docência universitária, identificando ações e discussões que possibilitem ressignificar a docência através da inovação pedagógica. Os principais autores que nos deram suporte para analisar e refletir sobre o nosso problema foram: Cunha (2004, 2005, 2006, 2008); Libâneo (2005, 2013); Masetto (2003, 2009); Pimenta e Anastasiou (2002); Tardif (2002); Therrien (2009, 2010, 2012) entre outros. Esse impasse entre necessidade de formação, que caracterizamos como inovação pedagógica, e exigência legal configuram a instigação da nossa pesquisa, centralizando-se na importância da análise dessa temática e na necessidade de identificar propostas de formação pedagógica do professor do ensino superior. As experiências inovadoras que almejamos nesse estudo dão ênfase, portanto, ao conhecimento pedagógico, acreditando na sua capacidade de fomentar e contribuir com uma formação emancipatória, favorecendo o rompimento com a racionalidade instrumental dominante. Postulando tais deficiências nesse nível de formação, a pesquisa, situada no contexto da UECE, apresenta elementos de inovações pedagógicas condizentes ao aperfeiçoamento da formação para o ensino superior, concebendo o trabalho docente como práxis guiada por uma racionalidade dialógica na aprendizagem aos saberes e conhecimentos. As proposições apresentadas neste estudo almejam contribuições em nível de Políticas, de Currículo e particularmente de Práticas de Desenvolvimento Profissional Docente para o Ensino Superior, tendo em vista a implantação de disciplinas e atividades de formação para a docência assim como a qualificação acadêmica dos professores do ensino superior da UECE.

**Palavras- chave:** Docência Universitária. Inovação pedagógica. Formação.

## ABSTRACT

The study consist in a research focused on Programs that will foster training for teaching in higher education in postgraduate courses stricto sensu of the State University of Ceará - UECE. The relevance of this research stems from the serious misunderstanding that prevails in higher education diffusing it to teach just the knowledge and the specific curriculum content of teacher disciplinary area, disparaging the necessary knowledge for the teaching profession. This concern justifies the purpose of our work aimed to analyze and characterize the pedagogical training for university teaching, identifying actions and discussions that allow reframing teaching through educational innovation. The main authors who have given us support to analyze and reflect on our problem were: Cunha (2004, 2005, 2006, 2008); Libâneo (2005, 2013); Masetto (2003, 2009); Pimenta and Anastasiou (2002); Tardif (2002); Therrien (2009, 2010, 2012) among others. This standoff between the need for training, which we characterize as a pedagogical innovation, and legal requirements constitute the instigation of our research, centering on the importance of analysis of this issue and the need to identify proposals for teacher training in higher education teacher. Innovative experiences that aim for this study emphasize, therefore, the pedagogical knowledge, believing in their ability to foster and contribute to an emancipatory education, favoring a break with the dominant instrumental rationality. Postulating such deficiencies at this level of training, research, within the context of UECE presents pedagogical innovations elements conducive to the improvement of training for higher education, conceiving the teaching work as praxis guided by a dialogic rationality in learning the knowledge and skills. The proposals presented in this study aims contributions in political level, curriculum and particularly Professional Development Practice Teaching in Higher Education, with a view to implementation of courses and training activities for teaching as well as the academic qualification of school teachers upper UECE.

**Key words:** University teaching. Pedagogical innovation. Formation.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica e inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014.....	22
Quadro 2 - Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014.....	23
Quadro 3 - Intencionalidades das dissertações e teses sobre a docência universitária que se relacionam com a formação pedagógica e inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014.....	27
Quadro 4 - Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica e inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014.....	29
Quadro 5 - Artigos dos periódicos da CAPES sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica e inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014.....	31
Quadro 6 - Artigos dos periódicos da CAPES sobre a docência universitária e formação de professores e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014.....	31
Quadro 7 - Artigos dos periódicos da CAPES sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014.....	33
Quadro 8 - Artigos dos periódicos da CAPES sobre a docência universitária e sua relação com a inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014.....	34
Quadro 9 - Cursos de mestrado e doutorado (situados no contexto dos cursos de licenciatura): conceito CAPES, quantidade de alunos por nível e ano de criação do curso - UECE, Fortaleza/CE, 2015.....	68
Quadro 10 - Cursos de mestrado (situados no contexto dos cursos de licenciatura) e seus objetivos relacionados ao ensino e/ou formação de professores - Fortaleza/CE, 2015.....	69
Quadro 11 - Cursos de mestrado (situados no contexto dos cursos de licenciatura) e suas disciplinas destinadas à formação para o ensino – UECE - Fortaleza/CE, 2015.....	69
Quadro 12 - Categorias apresentadas e a relação que tem com o Curso na primeira questão apresentada.....	83



Quadro 13 - Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na segunda questão apresentada.....	84
Quadro 14 - Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na terceira questão apresentada.....	84
Quadro 15 - Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na quarta questão apresentada.....	86
Quadro 16 - Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na quinta questão apresentada.....	86
Quadro 17 - Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na sexta questão apresentada.....	87

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1	PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	10
1.2	OS OBJETIVOS DO ESTUDO.....	16
1.3	INDICAÇÕES METODOLÓGICAS BÁSICAS.....	16
<b>2</b>	<b>ESTADO DA QUESTÃO: ANALISANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DESSA TEMÁTICA.....</b>	<b>20</b>
2.1	DESCRITORES E BASES DE BUSCA.....	21
2.2	UM OLHAR SOBRE OS ACHADOS.....	21
<b>2.2.1</b>	<b>A busca nas teses e dissertações.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.2</b>	<b>A busca nos artigos dos periódicos da CAPES.....</b>	<b>30</b>
2.3	ARTICULANDO MINHA QUESTÃO DE PESQUISA.....	35
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: NECESSIDADE DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....</b>	<b>37</b>
3.1	APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA PERTINENTE.....	37
3.2	PEDAGOGIA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: UMA COEXISTÊNCIA NECESSÁRIA.....	43
<b>4</b>	<b>A RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO FUNDAMENTO PARA A DOCÊNCIA.....</b>	<b>52</b>
<b>5</b>	<b>INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: DESMISTIFICANDO CONCEPÇÕES.....</b>	<b>59</b>
<b>6</b>	<b>PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO EMPÍRICO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>68</b>
6.1	UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DOS CURSOS DE MESTRADO NA PLATAFORMA SUCUPIRA.....	70
<b>6.1.1</b>	<b>O curso A.....</b>	<b>71</b>
<b>6.1.2</b>	<b>O curso B.....</b>	<b>74</b>
<b>6.1.3</b>	<b>O curso C.....</b>	<b>75</b>
<b>6.1.4</b>	<b>O curso D.....</b>	<b>76</b>
<b>6.1.5</b>	<b>O curso E.....</b>	<b>77</b>
<b>6.1.6</b>	<b>O curso F.....</b>	<b>78</b>

<b>7</b>	<b>DANDO VOZ AOS CURSOS INVESTIGADOS: O DESENVOLVIMENTO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>80</b>
7.1	PROPOSTA DO ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	81
7.2	TECENDO DIÁLOGO COM COORDENADORES DOS CURSOS INVESTIGADOS.....	82
<b>8</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O estudo constitui uma investigação centrada nos Programas e que oportunizam a formação para a docência no ensino superior em cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Percebendo como essa formação ocupa espaços secundários, senão reduzidos, nas propostas acadêmicas da pós-graduação no Brasil, direcionamos nosso olhar para estes lócus na UECE, tendo em vista que há cerca de 40 anos esta Instituição privilegia a formação de professores.

Com base nos saberes acadêmicos e em reflexões acerca dessa temática, pretendemos trazer elementos condizentes à melhoria do ensino universitário, ou seja, do ‘saber ensinar’ na universidade. Essas proposições almejam contribuir com subsídios de política educacional, de currículo e de práticas efetivas para o desenvolvimento profissional docente no ensino superior, tendo em vista o desenvolvimento de modalidades de formação para a docência e a qualificação dos professores do ensino superior.

A preocupação central da nossa investigação recai, sobretudo, na formação e no desenvolvimento docente, nos saberes dessa profissionalidade e nas lacunas de formação para a prática do ensino na universidade. No bojo dessa discussão, ganha centralidade a figura do professor de educação superior, seu trabalho e sua formação para o ensino a fim de compreender as condições e requisitos de formação para a pedagogia universitária.

Sob um panorama histórico podemos perceber que a valorização da formação para a docência no Brasil não foi alvo de grandes preocupações e investimentos. Com o processo de independência do Brasil, houve a preocupação em oferecer uma educação pública em massa com o intuito de constituir um projeto nacional através da compreensão das características próprias ao país. A educação surgia, então, como sinônimo de progresso. Entretanto, no que se refere às iniciativas referentes a este princípio não houve a consciência de que para assegurar as bases de um sistema educacional era preciso voltar a atenção inicialmente para a formação dos professores, o que refletiria diretamente no progresso educacional. No entanto, neste período, organizou-se o ensino público, mas não houve rupturas significativas das aulas régias, no que diz respeito à formação pedagógica dos professores.

Ademais, podemos destacar que as condições para o desenvolvimento da educação no Brasil não ocorreram de forma igualitária entre as regiões do país. As políticas

educacionais permitiram predominâncias de recursos financeiros, de formação de professores e de ofertas de oportunidades que se destinavam à região Sudeste do país, onde se localizava a corte portuguesa e o domínio de seus interesses.

Algumas observações devem ser feitas quanto às características dos processos educacionais no Brasil: é preciso sempre atentar para os ritmos diferenciados dos processos de organização e racionalização dos sistemas de ensino, estreitamente vinculados às características regionais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 67).

Essa observação sintetiza o fenômeno que consiste no favorecimento de investimentos financeiro, assim como a qualificação dos profissionais destinados ao ensino, como fatores que deixaram a organização escolar e a carreira docente em ritmos diferenciados nas regiões do país. Por não existir um projeto nacional de educação, cada província tinha a “liberdade” de auto gerenciar-se. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que essa liberdade não recebia forças correspondentes, uma vez que as províncias tinham condições diferentes. Havia um discurso do poder público em relação à liberdade e autonomia, mas o Estado não proporcionava condições favoráveis para que isso ocorresse.

Dessa forma, podemos observar as desigualdades regionais com o favorecimento da região Sudeste, em confronto com o descaso nas demais regiões. O modelo escolar concebido na ‘escola de D. Pedro II’ se tornou hegemônico, passando a ser referência para manter uma unidade nacional. Esse modelo específico, entretanto, concebido para dar acesso às classes dirigentes, foi direcionado a públicos específicos. Assim, através de um jogo político, o acesso da maioria da população à escola não aconteceu com o intuito de favorecê-la, mas sim para atender os objetivos da classe dominante (GONDRA, 2008).

Neste cenário, também se insere o descaso com a profissionalização da docência e o retardatário avanço em relação a isso. Segundo Vicentini e Lugli (2009) até o século XIX inexistiu uma formação específica para a docência no Brasil. Com isso, já podemos salientar que apesar de existir ensino, a formação para este fim era desconsiderada. Com as aulas régias podemos perceber o descaso com essa formação ao momento em que havia concursos de nomeação para professores, fazendo-se necessário apenas um atestado de moralidade e de conhecimentos específicos sobre o que deveria ser ensinado. A partir de meados do século XIX coexistiram três sistemas de formação de professores: professores adjuntos, escolas normais, e os ‘professores complementaristas’. Em síntese, podemos afirmar que a formação de professores no Brasil iniciou de forma tímida em que a atenção acabava não contemplando o sentido da formação para a docência (saberes específicos da docência), oferecendo uma mínima formação de prática docente onde a formação pedagógica mais uma vez se esvaziava.

Concordamos com Vicentini e Lugli quando nos dizem que

Embora em termos práticos os últimos 50 anos do século XXI pouco tenham contribuído para a disseminação do conhecimento pedagógico mais elaborado e sistematizado do que aquilo que se fazia anteriormente entre a maioria dos professores brasileiros, é preciso considerar que muito foi realizado em termos de discussão e da aceitação social de algumas concepções básicas em relação ao magistério (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 36).

Mesmo com a intensificação dos debates as mudanças não se tornaram correspondentes aos discursos. Percebemos até hoje essa discrepância entre concepções que ainda coexistem e o lento e efetivo avanço das mudanças.

A nova era da tecnologia, por sua vez, vem provocando mudanças nos alicerces do desenvolvimento econômico e social, gerando modificações atingem também as relações de trabalho, reconfigurando o modo de pensar, de operar, os valores, entre outros. Nessa perspectiva, é possível observar que o papel da docência vem sofrendo modificações para atender a demanda da produtividade.

Cabe-nos refletir, portanto, sobre as novas preocupações que perpassam as políticas educacionais na sociedade contemporânea. Para qual concepção de educação vem servindo os professores? Quais são os valores agregados ao modelo de eficiência tão propagado na sociedade contemporânea? Que tipo de formação é proposta quando se acentua a instrumentalização, a fragmentação e a especialização? Essas são questões que mesmo de forma indireta estão ligadas às práticas de formação universitária.

A relevância deste estudo, portanto, decorre do grave equívoco que impera no ensino superior difundindo que para ensinar basta o conhecimento e o domínio dos conteúdos curriculares específicos da área disciplinar do professor, desmerecendo os saberes necessários à profissionalidade docente.

Esta preocupação justifica os objetivos do nosso trabalho voltado para analisar e caracterizar a formação pedagógica para a docência universitária, identificando ações e discussões que possibilitem ressignificar a docência.

A importância de refletir sobre os saberes docentes necessários para atuar no ensino superior implica pensar na formação dos futuros profissionais da nossa sociedade, visto que a universidade se constitui em um espaço privilegiado para essa formação. Com isso, é importante salientar que, pensar a docência em qualquer nível que seja requer o domínio dos saberes envolvidos nessa prática, e esses não se dão apenas em o *que ensinar*, mas também em *como ensinar*.

O despertar do nosso olhar investigativo surgiu a partir da experiência como pesquisadora através da iniciação científica, no projeto “Docência universitária e formação de professores: a integração ensino/pesquisa na prática docente”, integrado ao grupo ‘Saber e prática social do educador’, ainda na graduação. Nesta iniciativa investigamos a concepção e a prática pedagógica dos professores que atuam nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Essa aproximação nos direcionou à empreitada de estudar, desta vez, como essa concepção e sua prática são construídas na formação acadêmica para o ensino superior.

A precariedade e até a ausência de formação didática do docente do ensino superior vêm se tornando um dilema cada vez mais crescente entre os estudiosos da educação. As inquietações surgidas acerca do assunto vêm sendo discutidas em diversos cenários científicos nacionais e internacionais, entre os quais os encontros da ANPED, ENDIPE e ENFORSUP. Entretanto, foi através da participação e de estudos da RIDES (Rede inter - regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Docência para o Ensino Superior), dinamizada pelos ENFORSUP’s, que percebemos a necessidade de alargar discussões e reflexões acerca da formação para a docência superior. As produções realizadas por ocasião desses encontros permitiram identificar uma formação pedagógica ainda muito distante de ser efetivada no que diz respeito à docência superior. As Cartas divulgadas ao final de cada Encontro da RIDES (ENFORSUPs) têm manifestado a urgência de implementação de uma Política Nacional de Desenvolvimento Profissional Docente para a Educação Superior está sempre em foco, tendo em vista a implantação de disciplinas e de atividades em prol da formação docente dos professores do ensino superior.

A LDB 9394/96, art. 66 (BRASIL, 1996), quando menciona a formação para o magistério, se refere apenas à titulação de pós-graduação, deixando, então, de se deter aos conhecimentos necessários para a docência. Acreditamos, portanto, que a falta de normatização para a docência no ensino superior é grande responsável pela ausência de preparação pedagógica dos professores de muitos cursos de pós-graduação. Essa abertura da Lei cria espaços para os cursos de pós-graduação conjecturar que para ensinar na educação superior é necessário apenas o conhecimento de conteúdos específicos de uma área disciplinar.

Consideramos, portanto, que a ausência de posicionamento em relação à necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior revela uma desvalorização da docência enquanto profissão. Sobre isso, Veiga *et al.* (2000, p. 190) afirmam que

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Esse impasse entre necessidade de formação e exigência legal configura a instigação da nossa pesquisa, centralizando-se na importância da análise dessa temática e na necessidade de identificar propostas de formação pedagógica do professor do ensino superior. Foi por perceber as implicações dessa problemática e sua relevância diante da urgência de discussões e análises em busca de soluções que esse estudo se volta para esta temática.

Por estarmos vivendo um processo de acelerado crescimento da educação superior, estamos inseridos num período caracterizado pela busca incessante do domínio do saber. Entretanto, com o acelerado acúmulo de conhecimento, torna-se fundamental nos questionarmos sobre a racionalidade dessa construção. Esta preocupação nos leva à discussão sobre a formação profissional dos profissionais desse nível de ensino.

A ausência de regulamentação da formação para o magistério no ensino superior torna-se elemento de intensa inquietação, pois a maioria dos cursos de pós-graduação direciona seus olhares à dimensão científica da formação específica, desconsiderando a dimensão pedagógica para o ato de ensinar. Essa lacuna nos leva a acreditar que a crença de que quem sabe muito conteúdo está apto a ensinar prevalece no que se refere às condições para modalidades de ensino que resultam em aprendizagem significativa.

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade em curso de doutorado em área afim (VEIGA, 2006, p. 90).

De acordo com Morosini (2000), a legislação não esclarece de que forma deve se organizar essa formação. Para a autora, há certo silêncio sobre a formação didática do professor universitário na lei. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) também acreditam que a preocupação em pontuar a formação de professores, no Brasil, se dá geralmente aos níveis de ensino da educação básica, tratando a docência do ensino superior de forma superficial. Além desses autores, Masetto (2000) também declara haver pouca atenção à formação do professor universitário para o exercício da docência. Por isso, ressaltamos aqui a necessidade de um diálogo entre a formação científica e a formação pedagógica, para que esse conjunto dê conta da complexidade que envolve a prática docente.



Nesse cenário surgem inquietações acerca da formação do professor universitário atribuir uma exacerbada valorização aos conteúdos específicos e produções científicas em detrimento ao saber pedagógico. Sob este pressuposto, nossa preocupação nessa investigação remete à formação desses docentes, tendo em vista que esta é condicionante para a formação de novos profissionais, inclusive dos professores da educação básica, quando se trata de formação para atuação nos cursos de licenciatura.

Em contraposição a uma formação instrumentalizada na docência universitária, a qual detém suas preocupações a aspectos isolados do contexto, buscamos uma reflexão em busca de uma formação que conceba a docência como prática situada nas necessidades apresentadas da relação conhecimento, indivíduo e mundo.

Da fragmentação inicial das formações que inundam o mundo da pós-modernidade, gerando a ‘especialização’ compartimentada e isolada, emerge no horizonte a reflexão complexa que busca *(re)ligar as coisa*, desvelando as articulações do todo que dá sentido a vida humana (DIAS *et al.*, 2013, p. 4).

Concebendo o ato de educar como um processo que envolve a construção do conhecimento juntamente com a formação que cria condições favoráveis à emancipação dos sujeitos, a concepção dessa pesquisa se dá justamente pela ausência dessa segunda dimensão, com caráter mais formativo que instrutivo, nos cursos de pós-graduação.

Com efeito, a LDB vigente, lei nº 9.394/96, frisa, em seu art. 66, a importância de uma formação em nível *stricto sensu* afirmando que “[...] far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Sabendo, então, que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* são considerados como o principal meio de formação para a docência universitária, nossa pesquisa estabelece indagações iniciais. Como a formação pedagógica perpassa os cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) da UECE? Como se desenvolve a formação pedagógica dos alunos desses cursos? Quais significados esse espaço de formação (Programas de Pós-Graduação da UECE) atribuem à docência universitária? Que modalidades de intervenções/inoações podem ser identificados e concebidos academicamente para subsidiar processos de formação adequados às propostas desses cursos na perspectiva do ‘saber ensinar’ e formar profissionais de docência. Essas são algumas indagações sobre as quais pretendemos nortear o nosso estudo procurando discutir sobre a questão intrigante da relativa “ausência” de formação pedagógica para o professor do ensino superior.

A partir dos anos 1990 intensificaram-se os debates em torno do trabalho e da formação docente. A discussão prevaleceu para o ensino na educação básica, entretanto, a

expansão acelerada do ensino superior gerou indagações sobre o trabalho pedagógico e a formação de professores para o ensino neste nível de formação, fortalecendo a relevância de estudos sobre a docência neste contexto, o que justifica os objetivos deste estudo.

## 1.2 OS OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo em vista aprofundar o conhecimento sobre a formação docente para o ensino universitário, o estudo tem por objetivo geral:

Caracterizar as concepções teórico-metodológicas e os *modus* de intervenção e inovação pedagógica em prol da formação de profissionais de docência em espaços acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Estadual do Ceará.

Para o alcance desse propósito, objetivos específicos são necessários:

- Refletir sobre os espaços e modos como esses programas de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam o desenvolvimento da formação pedagógica;
- Desvendar os saberes, a racionalidade e as modalidades de prática pedagógica que caracterizam essas práticas de ensino/aprendizagem.
- Caracterizar as contribuições, inovações e lacunas destes programas na formação para a docência universitária.

## 1.3 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS BÁSICAS

Tendo por finalidade analisar e caracterizar como se dá a formação docente para o ensino superior em espaços acadêmicos, o estudo de campo se deteve aos espaços de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará-UECE, tendo em vista identificar modalidades pedagógicas de intervenção e de inovação na qualificação para o saber ensinar. Levando em consideração que a exigência para atuar como professor do ensino superior, segundo a LDB 9394/96, refere-se à titulação de pós-graduação, especialmente *stricto sensu* (BRASIL, 1996), a investigação se deteve à formação docente nesse nível específico de ensino.

Em virtude dos objetivos propostos, a investigação prosseguiu com uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que esta se detém

[...] a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...] (MINAYO, 1994, p. 21).

Na busca da compreensão do problema revelado, a pesquisa se apoia no paradigma construtivista com o intuito de considerar inicialmente as teorias abordadas sobre o assunto, e sob a luz destas buscar uma interpretação do problema na prática social. Desta forma, compreendemos que nosso objeto de investigação, a formação docente para o ensino superior, tem suas possíveis interpretações de acordo com o contexto que a influencia. Acreditamos, portanto, na possibilidade de múltiplos significados e explicações para um determinado objeto considerando as interfaces da sua efetivação. Assim como Mazzotti (1996), consideramos como fundamental característica desse paradigma

Uma metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os correspondentes (MAZZOTTI, 1996, p. 20).

O estudo hermenêutico, por sua vez, busca uma reflexão compreensiva e interpretativa em análise com o contexto do objeto. Na justificativa de Esteban (2010, p. 63) “a hermenêutica não se preocupa tanto com a intenção do ator, mas toma a ação como via para interpretar o contexto social de significado mais amplo em que está inserida”.

A análise das questões que consubstanciam o interesse por essa temática gera a necessidade de compreensão de diversos aspectos teóricos e práticos. Nessa perspectiva, tivemos a intenção de triangular o aporte teórico com experiências específicas e o contexto ao qual se insere. Para revelar como o nosso objeto de estudo está articulado em uma determinada realidade optamos, nesta investigação, por uma aproximação prática do objeto através do método de estudo de caso. Assim, concebemos o método como o “caminho em direção ao conhecimento”, como considera Santos Filho e Gamboa (2000).

De acordo com os estudos de André (2008), o estudo de caso ajuda o pesquisador a enxergar novas dimensões sobre o fenômeno estudado lhe propiciando ou a confirmação de sua hipótese inicial ou a reconstrução da mesma. Para isso, suas interpretações não serão limitadas pelo seu esquema teórico, mas sim confrontada e acrescentada a ele a partir de novas descobertas da realidade revelada. É nesse diálogo entre o conhecimento empírico e o teórico que nasce novos conhecimentos. A escolha por este método, portanto, não tem intenção de apenas apresentar dados empíricos colhidos com instrumentos de coleta de dados, mas se preocupa em trazer relações produzidas entre o contexto investigado e os significados atribuídos ao objeto de estudo.

A pretensão de investigar um caso específico não se restringe à compreensão do problema revelado apenas no locus específico, mas em compreendê-lo especificamente e frente a suas relações com a amplitude. Dessa forma, a intenção desta investigação ocorre não apenas em validar aquilo que já é óbvio e que aparenta ser, mas em revelar as minúcias e os verdadeiros significados imbuídos naquele contexto, para que assim compreendamos as consequências e as intenções que se articulam com a realidade apresentada.

Com o intuito de formular subsídios para analisar e refletir sobre o objeto de estudo, o primeiro momento da pesquisa consistiu, inicialmente, na delimitação do nosso objeto de investigação através de procedimentos concebidos como ‘O Estado da Questão’ descritos em capítulo a seguir. Este momento não somente nos proporcionou mais clareza acerca do nosso objeto específico de investigação e sua delimitação, como permitiu a definição de categorias centrais para sua análise e de autores de referência neste início de investigação. A partir deste momento alargou-se a compreensão dos elementos constituintes do saber docente para a prática profissional sob o aporte bibliográfico dos principais estudiosos acerca do assunto. Assim, os saberes funcionaram como fio condutor para a reflexão e análise da formação docente nos permitindo perceber as lacunas existentes para fundamentar propostas de elementos constitutivos de uma formação em contexto de práxis.

Para compreendermos a perspectiva institucional da Universidade Estadual do Ceará no que tange à formação pedagógica de seus docentes e os princípios que norteiam a formação docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* fizemos um estudo dos documentos apresentados nos sites oficiais dos programas vinculados ao site da UECE e dos documentos apresentados na Plataforma Sucupira (relatório anual com proposta e desenvolvimento do curso e estrutura curricular das disciplinas) dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que estão sendo investigados.

Além disso, foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos respectivos cursos para buscarmos compreender a intencionalidade das propostas que regem os cursos investigados, assim como perceber de que maneira a perspectiva do curso compreende a necessidade de formar professores universitários.

Acreditamos que as análises mencionadas nos tenham proporcionado condições de identificar e refletir sobre os impasses e as inovações apresentadas no âmbito da formação pedagógica para a docência universitária.

#### ➤ **Delimitação do Campo de Pesquisa**

Nos apoiamos no pressuposto de que a pós-graduação *stricto sensu* é locus privilegiado de formação dos professores que irão atuar no ensino superior. A delimitação do campo a ser investigado, portanto, levou em consideração os cursos da Universidade Estadual do Ceará que estão configurados como licenciatura e possuam Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Fortaleza. O universo é constituído por um conjunto de 6 Programas e os cursos serão identificados pelas letras alfabéticas “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F”. Esta delimitação acontece pelo compromisso maior dos cursos vinculados a licenciatura em formar para o ensino, visto que muitos dos formados neste *stricto sensu* têm a possibilidade de tornar-se professores de cursos de graduação que se vinculam ao Programa. Nesta perspectiva, torna-se ainda mais importante a dimensão pedagógica no nível de formação da nossa investigação. Não há dúvidas de que a formação do docente universitário influencia na profissionalização do discente, por isso, acentuamos nossa preocupação na contribuição à formação de formadores.

#### ➤ **Seleção dos sujeitos**

O quadro de sujeitos da nossa pesquisa foi constituído pelos professores coordenadores dos cursos ou programas. A entrevista com esses sujeitos teve a pretensão de compreender a dimensão da formação pedagógica manifestada por esses professores em suas respectivas disciplinas. Além desses sujeitos, analisamos a proposta curricular de cada Programa, pretendendo desvendar os espaços e modos de formação destinados à docência universitária.

#### ➤ **Fontes e procedimentos**

Pretendendo atender os objetivos propostos, a investigação utilizou como recursos para a coleta de dados: o acesso aos *sites* dos programas para coletar informações (disciplinas, objetivo, conceito CAPES, ano de fundação, entre outros), contato pessoal com a coordenação dos programas para acesso aos principais documentos que regem a formação, relatório anual fornecido pela plataforma Sucupira, Leis e regulamentações dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* fornecidas pelo site da CAPES e entrevistas de explicitação semiestruturada. Essa estratégia nos permitiu perceber a intenção de formação dos cursos, assim como os saberes inerentes à formação docente nos cursos investigados.

## **2 ESTADO DA QUESTÃO: ANALISANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DESSA TEMÁTICA**

Essa parte do estudo foi fruto da disciplina denominada Estado da Questão, realizada no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Instituição responsável pela realização desta pesquisa. A realização da referida disciplina vislumbrou o delineamento do objeto de investigação dessa dissertação de mestrado anunciada no título: “A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA - IMPASSES E INOVAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UECE”, tendo em vista delinear a especificidade da temática abordada no conjunto das produções científicas disponíveis.

Nesta empreitada, acreditamos que este esforço teórico nos conduziu a mapear e refletir sobre os nossos descritores de análises advindos do projeto de dissertação, sendo eles: docência universitária, formação pedagógica e inovação pedagógica, assim como fomentou a discussão acerca da nossa temática de pesquisa e do seu objeto de análise.

Para a realização deste estudo foi preciso, primeiramente, compreendermos o que seria uma pesquisa de Estado da Questão. De início muitas dúvidas surgiram, pois a proposta possui relações com outros tipos de estudos, como estado da arte e revisão de literatura.

Na busca pela compreensão do Estado da Questão nos apoiamos nos estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o que nos permitiu perceber que a importância deste momento de investigação se dá na relação dos achados com o nosso objeto específico, os quais contribuem para sua delimitação e caracterização. Acreditamos, assim, que a construção do Estado da questão é de grande valia científica, pois este tem a finalidade de buscar “como se encontra o seu objeto ou tema de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 9). Assim, relaciona-se, mas distingue-se do estado da arte, uma vez que este último percebe as produções de um determinado campo de conhecimento sem o direcionamento a um objeto de interesse específico. Compreendemos, também, que a construção do estado da questão permite realizar um levantamento bibliográfico para situar seu objeto de pesquisa. Este levantamento, por sua vez, deve favorecer a identificação de categorias de análise para serem investigadas na revisão de literatura.

Sabendo que o estado da questão se molda a todo instante, tendo em vista a aproximação com o objeto de investigação do pesquisador, faremos uma breve apresentação do objeto que impulsionou esta pesquisa e que foi impulsionado a partir dela. O projeto de dissertação atrelado ao presente trabalho tem como objeto de investigação a formação para a docência universitária. Através da análise empírica e dos saberes acadêmicos e reflexões

acerca dessa temática nossa pretensão foi de trazer elementos condizentes à inovação do ensino universitário.

## 2.1 DESCRITORES E BASES DE BUSCA

Para iniciarmos a busca do estado da questão foi preciso definir adequadamente os descritores a serem utilizados para a coleta de dados. Esses descritores foram pensados de maneira a aproximar os achados o mais perto possível do nosso objeto de investigação. Definidos inicialmente por essa autora e discutidos na sala de aula por ocasião da disciplina ‘Estado da questão’, foram escolhidos os seguintes descritores de busca: *docência universitária, formação pedagógica e inovação pedagógica*.

O primeiro foi considerado como descritor âncora de busca, devendo ser cruzado com os outros dois seguintes, já que a nossa temática propõe analisar a formação pedagógica e inovação pedagógica na docência universitária.

Definidos os descritores, tomamos a decisão de investigá-los nas seguintes bases:

- a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sabendo que esta integra em um único portal as informações de teses e dissertações desenvolvidas no nosso país.
- b) Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), permitindo a busca em muitos periódicos, evitando nos restringirmos a um periódico pelo fato dos resultados se tornarem escassos ao serem cruzados.

## 2.2 UM OLHAR SOBRE OS ACHADOS

A busca pelos achados foi um percurso que demandou bastante tempo para a realização deste trabalho. A experiência de trabalhar com uma quantidade bem extensa de dados nos apareceu, inicialmente, como desestabilizadora. De certo, foi um percurso com diversas possibilidades de caminho. Ao procurar, inicialmente, as temáticas: docência universitária, formação pedagógica e inovação pedagógica na BDTD e nos periódicos da CAPES, obtivemos, respectivamente, as seguintes quantidades de achados, docência universitária: 231 e 3.106; formação pedagógica: 5.016 e 2.459; inovação pedagógica 324 e 118.

Contudo, tendo em vista o nosso alcance às leituras das produções, assim como a aproximação com o nosso objeto de investigação, optamos por realizar as buscas através de cruzamentos entre os descritores; pela utilização das aspas (“ ”) que identifica apenas o descritor completo nas coletas; e com o filtro do idioma português.

Dessa forma, como já mencionado, utilizamos o descritor *docência universitária* como âncora, por ser o objeto central que permeará os outros dois. Assim, realizamos as buscas da seguinte forma:

- “Docência Universitária”
- “Formação Pedagógica” “Docência Universitária”
- “Inovação Pedagógica” “Docência Universitária”

### 2.2.1 A busca nas teses e dissertações

Os achados das produções de teses e dissertações foram coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Fizemos a busca, inicialmente, pela temática “docência universitária” e tivemos um apanhado de 77 produções. Posteriormente, buscamos os trabalhos que cruzassem “docência universitária” e “formação pedagógica”, e, em seguida, os que cruzassem “docência universitária” com “inovação pedagógica”. Percebemos que os achados destas duas últimas buscas se inseriam na primeira coleta de “docência universitária”. Assim, podemos dizer que das setenta e sete produções de teses e dissertações sobre docência universitária, vinte e uma versam sobre a formação pedagógica e quatro trazem a inovação pedagógica em seu contexto.

**Quadro 1 - Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica e inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA = 77			Porcentagem
RELATIVOS	Formação pedagógica	21	27%
	Inovação pedagógica	4	5%
Relativo total	25		32%

Fonte: Elaborado pela autora

Através desta tabulação já podemos perceber que dos setenta e sete trabalhos que trazem em sua temática nosso descritor âncora de análise (docência universitária), menos de sua metade abordam a formação ou inovação pedagógica no seu objetivo de pesquisa. Por outro lado, a porcentagem apresentada, de 32% (trinta e dois por cento), já demonstra início de preocupação acerca do assunto, principalmente no que se refere à formação pedagógica.



**Quadro 2 – Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

(Continua)

<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA &gt; FORMAÇÃO PEDAGÓGICA = 21</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>
Jociene Carla Bianchini Ferreira	Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo	Universidade Federal de Uberlândia	Estudar, analisar e identificar o grau de importância que os professores, atuantes em cursos de Jornalismo com habilitação específica nessa área atribuem às categorias: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes.
Naísa Afonso da Silva	Docência universitária: o professor de Direito formado em Direito	Universidade Federal de Uberlândia	Tem como objetivos centrais: compreender o que pensam os professores universitários, formados em Direito e que atuam em cursos de Direito, sobre sua formação e prática pedagógica.
Eliane Gouveia de Moraes	Docência universitária - o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia	Universidade Federal de Uberlândia	O objetivo do presente trabalho é refletir sobre a formação necessária do fisioterapeuta, para a docência universitária, visando perceber as exigências contemporâneas, verificando até que ponto a ausência de uma formação pedagógica interfere ou não na prática desse docente.
Sílvia Costa de Oliveira Pasenike	Docência universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica	Universidade Federal de Uberlândia	Os objetivos incluem compreender tal relação [formação pedagógica e prática de ensino] e, especificamente, identificar o perfil dos professores, os elementos facilitadores e limitadores presentes na prática pedagógica dos professores, os saberes envolvidos na construção de sua identidade docente e verificar como ocorre a construção da prática pedagógica do professor.

**Quadro 2 – Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

(Continuação)

<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA &gt; FORMAÇÃO PEDAGÓGICA = 21</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>
Roberto Bernardino Júnior	Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia	Universidade Federal de Uberlândia	Objetivou-se analisar quais os conhecimentos pedagógicos que os docentes universitários, com formação inicial em Odontologia e que atuam em cursos de graduação em Odontologia, possuem. frente a sua prática no ensino superior.
<u>Claudinéia Guedes Yamashiro</u>	A docência em Fisioterapia: sobre a formação pedagógica e as práticas educativas	Universidade Federal de São Paulo	Esta pesquisa assumiu como objetivo geral analisar, na ótica de fisioterapeutas docentes, a sua formação para a docência universitária e as práticas educativas que são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em fisioterapia.
<u>Martha Maria Prata Linhares</u>	Arte na formação pedagógica de professores do ensino superior	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Investigar como a arte contribui para a formação pedagógica de professores do ensino superior
Marcela Pedroso de Camargo	Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina	Universidade Estadual de Londrina	O objetivo geral do estudo é analisar criticamente questões relativas à perspectiva institucional da docência universitária e sua respectiva formação pedagógica nessa Universidade.
Valéria Alves da Silva	Docência universitária: o desafio de ensinar na atualidade.	Universidade Federal de Uberlândia	O objetivo do presente trabalho é refletir sobre a formação do docente universitário dos cursos de licenciatura, visando perceber se a prática desse docente do docente corresponde as exigências do mundo contemporâneo frente à legislação brasileira.
Aldeci Cacique Calixto	Docência universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica	Universidade Federal de Uberlândia	O presente estudo teve como objetivo compreender a configuração da prática docente universitária online em relação aos chamados princípios didáticos depreendidos a partir do enfoque Histórico Cultural.

**Quadro 2 – Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

(Continuação)

<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA &gt; FORMAÇÃO PEDAGÓGICA = 21</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>
Valéria Cordeiro Fernandes Belletati	Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária	Universidade de São Paulo	Teve-se como objetivo trazer elementos que possibilitassem pensar a docência universitária no sentido de favorecer trajetórias acadêmicas de sucesso destes alunos, entendidas como possibilidade de formação profissional, científica e política[...]
Simone Maria de Ávila Silva Reis	O professor do curso de odontologia e a formação odontológica atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de Novas Diretrizes Curriculares	Universidade Federal de Uberlândia	Objetivou identificar o perfil do professor do curso de Odontologia, analisando criticamente a sua formação, seus saberes e seus fazeres pedagógicos, bem como a influência desses três aspectos sobre o perfil do profissional cirurgião-dentista que se forma atualmente, sob a vigência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área.
Julia de Cassia Pereira do Nascimento	Formação pedagógica de docentes do ensino superior em cursos de pós-graduação "stricto sensu" <b>ESTRITAMENTE RELACIONADO</b>	Universidade Presbiteriana Mackenzie	O objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação pedagógica do docente do ensino superior, discutindo as oportunidades oferecidas pelos cursos de mestrado para que esta formação efetivamente aconteça.
Marília Ferranti Marques Scorzoni	O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura	Universidade de São Paulo	O objetivo foi levantar dados sobre o processo de formação docente na pós-graduação em Enfermagem considerando a importância de sintetizar e categorizar os estudos primários, realizados no Brasil no período de 2000 a 2012, sobre o assunto em apreço.
Patrícia Pinto Wolffenbüttel	Percurso de vida e (trans)formação do professor-ensinante: um outro olhar para a pedagogia universitária.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	[...]compreender a relação entre os processos de aprender e ensinar através da análise da história de vida de professores universitários.

**Quadro 2 – Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

(Continuação)

<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA &gt; FORMAÇÃO PEDAGÓGICA = 21</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>
Flávia Luzia Lamberti	Profissional arquiteto e professor arquiteto: uma discussão da docência universitária	Universidade Metodista de São Paulo	Problematizar, a partir de vozes de arquitetos professores, a relação entre a formação específica do profissional arquiteto e a formação do professor de Arquitetura, considerando os saberes docentes
Emilia Aparecida Durães Coelho M	Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante	Universidade Estadual de Londrina	O objetivo geral foi analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, identificando problemas e desafios vivenciados, tendo em vista o aprimoramento da atuação docente neste nível de ensino.
Vanessa Oliveira de Moura Álvares	O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior	Universidade Federal de Uberlândia	O objetivo deste trabalho é compreender o que pensam os docentes engenheiros a respeito da formação pedagógica, visando perceber a relação que eles estabelecem entre a formação pedagógica e o exercício da prática docente
Joicy Mara Rezende Rolindo	A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG	Universidade Católica de Goiás	Captar como professores sem formação específica para a docência representam seu próprio preparo para atuação no ensino superior.
<u>Waleska Dayse Dias de Sousa</u>	Identidade profissional docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Universidade Federal de Uberlândia	Os objetivos propostos foram: analisar o papel do docente no contexto histórico, político, social em que se deram a criação do curso de medicina da UFTM, analisar as possíveis relações entre currículo de medicina e identidade docente, conhecer as condições de trabalho do docente na instituição e reconhecer na experiência do docente de medicina, possibilidades de profissionalização da docência

**Quadro 2 – Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

(Conclusão)

<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA &gt; FORMAÇÃO PEDAGÓGICA = 21</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>
Paulo Gilberto Simões D Ávila	Um estudo sobre mudanças de concepções de estudantes de pós-graduação sobre o processo de ensino/aprendizagem a partir de uma atividade reflexiva curricular	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Os principais objetivos desta pesquisa consistem na avaliação do impacto da disciplina de Metodologia do Ensino de Bioquímica sobre as compreensões dos estudantes a respeito de algumas características dos processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora

Na caminhada de aproximação dos achados com nosso objeto de investigação, iniciamos as leituras nos resumos dos trabalhos de teses e dissertações tentando aproximar esta primeira gama de dados com os interesses do nosso estudo, quando relacionamos a formação pedagógica com a docência universitária. Neste viés, nossa intenção foi de analisar como se insere a dimensão pedagógica na formação inicial para a docência universitária, compreendendo que esta se dá nos cursos de pós-graduação, especialmente *stricto sensu*.

Com este propósito, nossa análise identificou que os 21 trabalhos investigam a formação pedagógica na docência universitária se distinguindo em diferentes intencionalidades de pesquisa, sendo elas:

**Quadro 3 – Intencionalidades das dissertações e teses sobre a docência universitária que se relacionam com a formação pedagógica e inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

<b>INTENCIONALIDADES DE PESQUISA</b>	<b>Quantidades de trabalhos</b>	<b>Percentual</b>
A concepção da formação pedagógica para a docência pelos professores universitários	03	14%
A formação pedagógica na sua relação com a prática de ensino	11	52%
A formação pedagógica na formação do docente universitário	05	23%
Perfil do professor	02	9%

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre essa divisão, percebemos que os trabalhos que versam acerca da concepção da formação pedagógica para a docência pelos professores universitários revelaram, em seus trabalhos, práticas ainda conservadoras com prioridade na transmissão de conteúdos e formação para exames; atribuem pouco valor quando se referem à categoria formação

profissional; e, dificuldades de superar antigas estruturas de ensino. Isso demonstra uma remota relevância ao caráter pedagógico na formação dos docentes universitários.

Os trabalhos que se propuseram compreender a formação pedagógica na sua relação com a prática de ensino revelaram, em seus estudos, uma lacuna no que se refere à formação pedagógica. Com exceção da pesquisa “A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG”, todos os trabalhos dessa sub-divisão apresentaram em seus resultados de pesquisas, consciências da necessidade da formação pedagógica, uma vez que a sua ausência proporciona prejuízo à prática docente.

Quando analisamos os trabalhos que discutem a formação pedagógica na formação do docente universitário percebemos que estes trabalhos possuem um estreitamento maior com o nosso objeto de pesquisa, uma vez que ele se direciona a pesquisar como a temática formação pedagógica se insere *na* formação da docência universitária. O nosso estudo bibliográfico, assim como o nosso lócus sendo a formação da docência universitária, por isso um olhar mais atencioso a estes trabalhos.

Nos estudos de Linhares, Camargo, Nascimento, Scorzoni e D’Ávila foi denotado, de maneira geral, a necessidade de assumir dimensões pedagógicas na formação para a docência universitária. Na pesquisa de Camargo percebe-se poucas ações que contemplem esta formação. Linhares já se preocupa em abordar a arte como favorecedora na mencionada formação, uma vez que seus estudos apontam que esta favorece na transformação de sentidos e significados.

As pesquisas de Nascimento e Scorzoni possuem grande aproximação com o nosso objeto de investigação, na medida em que ambos trabalham com a formação pedagógica do docente universitário através dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No tocante a esta investigação a pesquisa trouxe achados que revelam uma escassez de preocupação com a formação docente para o ensino superior nos cursos de pós-graduação. Foram notórios espaços incipientes para atender a formação docente. A partir dessas realidades os estudos apontam a necessidade do desenvolvimento urgente de competência pedagógica para a docência universitária tendo em vista o favorecimento da práxis.

Sobre os trabalhos que direcionam suas investigações ao perfil do professor tivemos as produções de Pasenike e Wolffenbüttel. Ambos os estudos ressaltam a importância da formação pedagógica para a docência, uma vez que Pasenike tenta compreender essa formação a partir dos saberes adquiridos na construção da identidade docente, e Wolffenbüttel a partir da história de vida.

Diante das análises referentes à temática formação pedagógica, ressaltamos a importância da nossa proposta de investigação “A formação pedagógica e suas inovações para a docência universitária: elementos para uma proposta de ação na Universidade Estadual do Ceará”. Esta ganha pertinência uma vez que foi denotado, em outros trabalhos, a ausência e a necessidade de uma formação pedagógica para a docência universitária e nossos estudos se incumbirão em apontar elementos que contribuam para essa formação a partir das carências no lócus de investigação.

Nesta perspectiva, tornam-se válidas tanto a investigação acerca da formação pedagógica, que trará respostas em relação a ausência mencionada nos estudos já citados, quanto as proposições de inovações, as quais virão com a pretensão de responder às necessidades apontadas.

**Quadro 4 – Teses e dissertações sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica e inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA &gt; INOVAÇÃO PEDAGÓGICA = 4</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>
Ivone Maciel Pinto	Docência Inovadora na Universidade	Universidade Federal de Goiás	O objetivo delineado consiste em analisar as práticas pedagógicas dos docentes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins.
Edileuza Fernandes da Silva	Docência universitária: a aula em questão	Universidade de Brasília	Identificar inovações nos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, e que sinalizam rupturas quanto à forma de lidar com o conhecimento.
Elena Maria Mallman	Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos	Universidade Federal de Santa Catarina	Mapear as especificidades da performance docente ao longo da elaboração de materiais impressos e hipermidiáticos e suas implicações na potencialidade da mediação pedagógica em EaD
Daniele Simões Borges	Das inovações no ensino ao ensino inovador: complexidade e emergências no ensino universitário	Universidade Federal do Rio Grande - FURG	Analisar as potencialidades das inovações no ensino para a reestruturação permanente dos fundamentos epistemológicos da docência universitária, com vistas à organização do ensino inovador

Fonte: Elaborado pela autora

Dos trabalhos encontrados com o descritor inovação pedagógica, dentro da temática docência universitária, apenas o trabalho “Mediação pedagógica em educação a



distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos” não teve aproximação com nosso objeto de investigação. As outras três pesquisas se aproximam no tocante às necessidades de inovações na docência, entretanto estas se referem às práticas e não à formação dos docentes universitários, especificidade do nosso objeto.

Neste sentido, percebemos a relevância da temática quando analisamos que três de quatro trabalhos se detém a pesquisar sobre as inovações na docência universitária. Por outro lado, detectamos a necessidade em direcionar olhares para a formação, uma vez que todos os trabalhos, ora apresentados, possuem enfoque na prática inovadora.

### 2.2.2 A busca nos artigos dos periódicos da CAPES

A análise dos resumos dos artigos foi realizada através do portal online de periódicos da CAPES. Assim como na busca de teses e dissertações, utilizamos inicialmente o descritor âncora (docência universitária) e depois cruzamos este com cada uma das outras temáticas (formação pedagógica e inovação pedagógica).

Desta vez, a busca pelo descritor *docência universitária* aconteceu com o cruzamento de outro que perpassa todos os estudos: formação de professores. Este cruzamento foi realizado como forma de filtrar a especificidade da nossa temática, pois o mesmo quando pesquisado sozinho, mesmo utilizando as aspas, obteve um resultado extensivo, apresentando 1.249 artigos. Já quando cruzamos *docência universitária* e *formação de professores*, reduzimos nossos achados para 15.

Diferentemente da primeira busca, desta vez, quando realizamos o cruzamento das categorias obtivemos achados que não constavam quando pesquisamos apenas a temática maior. Por isso, contamos com os seguintes achados: na combinação “docência universitária” “formação de professores” tivemos um total de quinze trabalhos. Assim, procuramos identificar quais desses trabalhos se destinavam a pesquisar formação pedagógica e/ou inovação pedagógica. Nesta iniciativa, percebemos que dos quinze trabalhos, apenas cinco direcionam seu olhar à formação pedagógica do docente universitário e nenhum se detém a estudar inovações pedagógicas, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 5 – Artigos dos periódicos da CAPES sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica e inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES = 15		Porcentagem	
RELATIVOS	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	05	33%



	INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	0	0%
RELATIVOS TOTAL		05	33%

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta primeira aproximação com os artigos encontrados no portal de periódicos da CAPES já percebemos o destaque do nosso objeto de investigação quando uma de nossas temáticas encontra-se ausente quando se relaciona com a docência universitária e formação de professores.

Em relação aos trabalhos que investigam sobre a formação pedagógica nos artigos sobre docência universitária e formação de professores, tivemos os seguintes achados:

**Quadro 6 – Artigos dos periódicos da CAPES sobre a docência universitária e formação de professores e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

(Continua)

<b>“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA” “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” &gt; FORMAÇÃO PEDAGÓGICA = 05</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>REVISTA</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>
Parreira Júnior, Walteno Martins; Malusá, Silvana; Saramago De Oliveira, Guilherme	Docência universitária: um estudo sobre a interação entre docentes e estudantes em cursos na modalidade semipresencial	RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, 2013, v. 16(2), p. 193-212	O objetivo foi o de compreender como ocorre o olhar do professor universitário sobre sua prática pedagógica, especificamente sobre a interação entre professor e aluno neste cotidiano.
Marilda Aparecida Behrens	Docência universitária: formação ou improvisação?	Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, 2011, v. 36(3), p. 441	Objetivou-se a formação pedagógica de professores por meio de uma metodologia que atendesse ao paradigma da complexidade, com atividades baseadas na produção do conhecimento. [O CURSO FORMOU]
Vanessa Alves Da Silveira De Vasconcellos; Valeska Maria Fortes De Oliveira Educação	Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus	Revista do Centro de Educação UFSM, 2011, v. 36(2), p. 235	Tendo como objetivo o conhecimento das significações dos professores universitários em relação ao seu papel docente e seu processo formativo.

**Quadro 6 – Artigos dos periódicos da CAPES sobre a docência universitária e formação de professores e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

(Conclusão)

<b>“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA” “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” &gt;</b>
--

<b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA = 05</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>REVISTA</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>
Silvia Maria de Aguiar Isaia, Doris Pires Vargas Bolzan	Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?	Revista do Centro de Educação UFSM, 2011, v. 29(2), p.121	Apontar alguns elementos essenciais para a construção das competências necessárias e desejáveis para a atuação docente na universidade.
Malvina Thaís Pacheco Rodrigues; José Augusto De Carvalho Mendes Sobrinho	Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica Enfermero-profesor	Revista Brasileira de Enfermagem, 2007, v. 60(4), p. 456	Este trabalho objetivou refletir sobre a formação pedagógica do enfermeiro professor em virtude de adequar esta formação para atender as novas demandas educacionais da sociedade e que estão contempladas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem.

Fonte: Elaborado pela autora

Tecendo uma aproximação com o nosso objeto, percebemos que, dos trabalhos citados acima, três possuem uma intencionalidade bem próxima a da nossa pesquisa, direcionando a análise das categorias à formação da docência universitária, são eles: “Docência universitária: formação ou improvisação?”; “Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?”; e, “Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica Enfermero-profesor”. Os autores afirmam, através de seus estudos, a importância e ao mesmo tempo a necessidade de propiciar o saber pedagógico tendo em vista atender o processo formativo do professor. Além disso, a realização dessa formação nos cursos de pós graduação *stricto sensu*, se colocou como uma exigência emergente ao momento em que é essa a formação prioritária para atender o ensino universitário.

Após analisarmos os achados do nosso descritor norteador, buscamos encontrar resultados relativos ao seu cruzamento com os descritores *formação pedagógica* e *inovação pedagógica*. Nesta empreitada encontramos os respectivos resultados: quatro produções sobre formação pedagógica, que não apareceram na coleta anterior, e duas sobre inovação pedagógica.

Iniciamos as análises com os resultados do cruzamento dos descritores “docência universitária” e “formação pedagógica” a partir da tabela a seguir.

**Quadro 7 – Artigos dos periódicos da CAPES sobre a docência universitária e sua relação com a formação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA &gt; FORMAÇÃO PEDAGÓGICA = 4</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA > FORMAÇÃO PEDAGÓGICA = 4			
AUTOR	TEMA	LOCAL	OBJETIVO(S)
Correa, Guilherme Torres; Ribeiro, Victoria Maria Brant	Formação pedagógica na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em saúde coletiva	Ciência & Saúde Coletiva, June, 2013, v. 18(6), p. 1647(10)	Esta pesquisa teve como objetivo discutir a relevância e a necessidade da formação pedagógica do professor universitário no campo da Saúde Coletiva
Gilberto José Miranda	Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, 2010, v. 4(2), p. 81	É investigada a formação pedagógica oferecida pelos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> mediante disciplinas relacionadas ao ensino.
Nilce Maria Da Silva Campos Costa	Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida?	Revista de Nutrição, 2009, v. 22(1), p. 97	O objetivo deste ensaio é o de discutir um dos desafios à formação do nutricionista, a prática docente e a formação pedagógica do professor da área da saúde, para pensar formas de oportunizar um ensino de melhor qualidade, com base em autores que discutem a docência universitária.
Maura Maria Morita Vasconcellos	A universidade e a formação de seus docentes: alguns apontamentos	Reflexão & Ação, 2009, v. 17(2), p. 164	Tem como objetivo discutir o trabalho docente na universidade e sua consequente necessidade de formação pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos que dois, dos quatro trabalhos, “Formação” e “Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis”, possuem uma estreita aproximação com o nosso objeto de pesquisa. Estes, além de investigarem a docência universitária, possuem seu foco na formação pedagógica, e se aproximam mais ainda quando investigam essa relação nas formações oferecidas pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em ambas as pesquisas foram analisadas as disciplinas dos referidos cursos e foi concluído que formação pedagógica não é objeto de interesse dos programas, denotando-se uma tendência à formação técnica.

Os outros dois trabalhos apesar de não terem seu lócus na formação, como nosso trabalho, percebem, a partir do trabalho docente, que a formação dos mesmos valoriza as atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino. Com isso, os estudos apontam a ausência e a necessidade da responsabilidade formativa do saber pedagógico.

Diante das contribuições expostas, seguimos com os achados referentes ao cruzamento dos descritores “docência universitária” e “inovação pedagógica” a partir da tabela abaixo.

**Quadro 8 – Artigos dos periódicos da CAPES sobre a docência universitária e sua relação com a inovação pedagógica - Fortaleza/CE, 2014**

<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA &gt; INOVAÇÃO PEDAGÓGICA = 2</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TEMA</b>	<b>Revista</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>
Carlinda Leite; Preciosa Fernandes 2011	Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal	Este texto tem como principal objetivo dar a conhecer uma experiência curricular desenvolvida em sistema b-learning com estudantes do 1º ano da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
Waldemar Marques	Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade	Educação & Sociedade, 1998, v. 19(65), p. 143	Discute as relações entre o trabalho docente e o trabalho de pesquisa, procurando explicitar em que aspectos eles se distinguem e em que aspectos estão fortemente inter-relacionadas

Fonte: Elaborado pela autora

Os achados sobre inovação pedagógica se aproximam do nosso estudo à medida em que relacionam o caráter pedagógico em suas pesquisas, mas se distanciam ao momento em que suas investigações analisam a atuação do docente frente a inovação e não a formação. Mesmo assim, esses trabalhos foram importantes para nós percebermos a necessidade de se problematizar a formação universitária neste ínterim, uma vez que as pesquisas sobre a atuação demonstraram carência na relação da inovação pedagógica.

### 2.3 ARTICULANDO MINHA QUESTÃO DE PESQUISA

O mapeamento do descritor docência universitária demonstrou forte interesse de discussão dos pesquisadores por essa temática, tendo um problema de largas investigações, mas ainda longe de serem resolvidos. É certo que as preocupações se enveredam, principalmente, para o que tange à prática docente, entretanto cremos que isso favorece ainda mais a pertinência de se pesquisar a formação, uma vez que acreditamos que os problemas percebidos na prática geralmente resultam da formação.

Os estudos mostram preocupações com uma prática do docente universitário desarticulada dos conhecimentos pedagógicos que movem a reflexão e transformação. As lacunas e as necessidades sobre esse saber são sempre reverenciadas. Entretanto, pouco se fala da formação que pode ter gerado tal lacuna.

Os trabalhos que demonstraram grande estreitamento com o nosso objeto e problema de pesquisa, detendo olhares aos problemas enfrentados na formação para a docência de nível superior, nos confirmaram a necessidade de investigar os cursos *stricto sensu*, uma vez que afirmaram o nosso pressuposto de que estes são os principais e mais procurados meios de formação dos professores universitários.

Além disso, estas investigações nos alertaram em relação à operacionalização da metodologia da nossa investigação. As pesquisas apresentaram, através de seus estudos, a relevância e necessidade de investigar as disciplinas ofertadas pelos cursos de pós-graduação. Esse mapeamento já mostrou, de certa forma, indícios de valorização da formação docente nos cursos investigados. Com isso, essa especificidade de coleta de dados passa a ser nossa intenção de pesquisa também, uma vez que poderá ser forte contribuinte para caracterizar mensurar a relevância que os cursos dão ao caráter pedagógico nas suas formações.

A proximidade da nossa intenção de pesquisa com os trabalhos coletados não dispensa a necessidade de realizar a pesquisa no lócus da Universidade Estadual do Ceará, mas confirma, uma vez que grandes problemas vêm sendo apresentados carecendo de reflexão, visibilidade e consciência coletiva. Entendemos, contudo, que esses problemas só podem servir como pressuposto para a nossa investigação, pois não encontramos estudos ainda sobre esta instituição. Dessa forma, consideramos urgente e promissor o início de análises e reflexões acerca dos cursos que formam professores universitários na UECE.

Além de tudo, a nossa pesquisa trará contribuições ainda não reveladas, no mapeamento desse estado da questão, no que se refere as proposições de inovação pedagógica para a docência universitária, tendo, por sua vez, a preocupação em investigar a interface de inovação na formação oferecida pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* situados em contexto de graduação licenciatura.

Os trabalhos coletados sobre inovação pedagógica, ora apresentam relação com a docência universitária, ora com a formação pedagógica, mas em nenhum momento com ambas, com isso afirmamos a preocupação em investigar as inovações pedagógicas na formação para a docência universitária.

Assim, confirmamos a relevância e necessidade do nosso objetivo de pesquisa uma vez que este se deterá a investigar tanto a formação pedagógica na formação para a docência universitária, relação esta que se apresentou como problema de intensa preocupação nos trabalhos mencionados, como as proposições de inovação pedagógica tendo em vista os problemas revelados, o que confirmou sua pertinência através das necessidades de inovação apresentadas.

### 3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: NECESSIDADE DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

#### 3.1 APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA PERTINENTE

Com a crescente discussão sobre a formação docente universitária, percebemos que as preocupações vêm se alargando principalmente no que diz respeito à formação de âmbito pedagógico para este nível de ensino. Em contrapartida, este debate se insere a partir do enaltecimento de uma formação específica em detrimento de uma formação didática, criando uma lacuna na docência universitária. Entretanto, a consciência dessa necessidade de formação não é generalizada, pois, para muitos, esta formação deve ser contemplada apenas com o saber da experiência (concepção de que a docência se aprende apenas na prática), com o saber herdado enquanto estudante (pela reprodução das práticas de seus professores) ou até mesmo com o saber de atuação profissional específica que não é a docência (concepção de que uma boa atuação na sua área de conhecimento consequentemente lhe fará um bom professor).

Se a formação de nível superior passa a ser considerada um dos pilares para exigência para atuação na educação básica LDB- 9394/96 (BRASIL, 1996), com propósito de contemplar a melhoria do índice de aprendizagem, entre outros fatores, nossa preocupação se volta, exclusivamente, em como está acontecendo a formação para a docência no ensino superior. Sabemos, pois, que a formação dos docentes universitários irá repercutir na forma como ele ensina, influenciando, sobremaneira, a formação dos professores da educação básica, e, consequentemente dos seus futuros alunos.

Estudos de Barreto (2011), direcionados ao currículo da formação docente nos cursos de Pedagogia e licenciaturas no país, demonstram que mesmo nos cursos de Pedagogia a ementa das disciplinas direciona-se, prioritariamente, para justificativas do *o que ensinar*, dando menor atenção *ao como ensinar*. Acreditamos, portanto, que essa realidade diz muito sobre as intenções dessa formação. O pouco valor elencado a maneira de ensinar traduz superficialidade na reflexão sobre os sentidos e significados no contexto de atuação.

Em relação às outras licenciaturas Barreto (2011) percebeu que

Na maior parte dos ementários não se observa relação entre as disciplinas de referências e as de formação pedagógica, sendo quase ausente o esforço de contextualização que conduz à abordagem das áreas de conhecimento na escola básica considerando os propósitos de formação de crianças e adolescentes e a forma de organização do ensino (BARRETO, 2011, p. 44).

Com isso, compreendemos que mesmo com uma formação em nível superior muitos professores saem com lacunas em relação à sua prática docente. Isso faz com que a prática docente, muitas vezes, acabe sendo vista como atividade rotineira de “quem sabe os conteúdos estão aptos a ensinar”. Entretanto, não podemos esquecer que a docência é uma profissão de constituição de sujeitos. A aprendizagem necessita de articulação com a vida e o mundo em que estamos inseridos. O ato de educar, que deve basilar a prática do professor, é processo de construção e reconstrução de si e do mundo social onde convivemos.

Libâneo (1999) afirma que muitos se remetem à contribuição pedagógica apenas como técnicas de ensino. Essa percepção, entretanto, tem caráter reducionista da prática pedagógica, a qual, na verdade, se direciona muito mais à intencionalidade da ação educativa.

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos - professores e alunos- historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma *situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre*. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 48).

Na compreensão desse problema, trazemos à discussão neste trabalho a importância da formação pedagógica para o exercício da docência universitária, sabendo que esta atuação não se dá de forma aleatória e nem descompromissada com a sociedade que nos cerca. Neste entendimento, defendemos que “É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 14). Nesta perspectiva, concordamos também com o autor quando ele compreende que o conhecimento pedagógico é correspondente às finalidades da ação educativa onde a aprendizagem se cerca também de objetivos sociopolíticos.

Acreditamos, portanto, que a prática docente marcada pelo saber pedagógico se propõe a contemplar dimensões que estão além da mera apropriação do conhecimento, na medida em que considera a docência uma profissão humanizada, que não pode realizar-se apenas por práticas instrumentais.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos (LIBÂNEO, 2013, p. 24).

Trabalhar com o conhecimento envolve responsabilidade consigo, com o outro e com a sociedade, visto que esta influencia, sobremaneira, na formação dos indivíduos e como



eles irão atuar no mundo em que estão inseridos. Pensando por essa lógica, podemos considerar que quando o conhecimento se direciona à formação de novos profissionais o compromisso se alarga.

A formação para o exercício do ensino superior é um campo com bastante necessidade de discussão, levando em consideração a ausência desse caráter em diversos cursos de pós-graduação. Masetto (2003) nos diz que a remota preocupação com a formação para o exercício da docência é mais recente ainda quando se refere ao ensino superior. Entretanto, os estudos sobre esse assunto vêm denunciando incoerências que carecem de profunda reflexão.

Sabemos que a universidade, em sua função precípua, se compromete com a problematização do conhecimento frente às novas demandas da sociedade. Neste intuito, precisamos unir esforços em favor de uma formação ética, comprometida com a relação do conhecimento formativo e com os anseios da sociedade.

Assim, as funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício das atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimento e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 163).

Nessa perspectiva, salientamos que a universidade não se responsabiliza apenas no conservadorismo de conhecimentos e culturas, mas principalmente na reflexão a partir do que já existe para o aprimoramento do desenvolvimento e a aspiração à criação. Acreditamos, portanto, que o ensino que concebe apenas a mera transmissão do conhecimento estará contribuindo para a apreensão de uma alta gama de conhecimento ao mesmo tempo em que engessa na compreensão que lhe convém. Neste exercício, pouco proporcionará um pensamento crítico e reflexivo em torno da relação conhecimento e sociedade.

Por meio dos estudos de Veiga (2000); Morosini (2000); Pimenta e Anastasiou (2002); Cunha (2004, 2005, 2008) partimos da premissa de que a maior parte dos professores universitários não possuía uma formação acadêmica, na pós-graduação, sobre o saber ensinar. Esses autores, contudo, denunciam através de seus estudos a falta de atenção referente à formação pedagógica nesse nível de ensino. Isso nos leva à preocupação em refletir que racionalidade está inserida na formação para o ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) afirmam que os estudos em área de conhecimentos específicos na pós-graduação, muitas vezes, não se relacionam com o conhecimento científico sobre o processo de ensino e

aprendizagem. A preocupação com o ensino, nesse caso, se dá apenas pelo conteúdo curricular sem dialogar com o sentido daquele aprendido. Tardif e Lessard (2005, p. 26) inserem este problema na profissionalidade docente, afirmando que “[...] a formação profissional é deficiente, dispersa, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço [...]”. Nesta discussão acreditamos que a formação para a docência no ensino superior encontra-se fragilizada em relação à legitimação de saberes necessários ao exercício dessa profissão. Essa fragilidade, no entanto, dá liberdade para os cursos de formação para a docência superior o âmbito da docência que se refere ao *saber ensinar*. Segundo Therrien (2012) a discussão sobre formação requer refletir sobre “[...] o que somos, como trabalhamos e para que atuamos” (p. 109). Dessa forma, consideramos que o ato de educar se empobrece, demasiadamente, quando se detém apenas ao repasse de conteúdos em detrimento da sua função essencial de emancipação de sujeitos.

O saber ensinar, segundo Therrien (2009), necessita de uma dupla competência: disciplinar e pedagógica, visto que, o processo de aprendizagem é condicionado pela dinâmica que o professor dá ao conhecimento como mediador de sentidos e significados com o sujeito aprendiz. Entretanto, no que se refere ao ensino, muito tem se olhado para a dimensão conteudista, enquanto, outras dimensões inerentes ao trabalho docente têm ficado em segundo plano. Tardif (2002) também denuncia esse problema destacando que a concepção ainda dominante é centralizada nos conhecimentos específicos dos campos curriculares.

[...] O “saber ensinar” por sua vez supõe o domínio de outro campo, o campo pedagógico, com fundamentação também em conhecimentos e saberes teóricos e práticos; neste caso, a formação específica necessária é voltada primordialmente para o domínio da relação intersubjetiva de mediação no acesso ao saber [...] (THERRIEN, 2012, p. 112).

Uma das justificativas referentes à importância do saber pedagógico se refere à necessária intencionalidade do ato de ensinar. Além dos conteúdos, o ensino deve se comprometer com a formação cidadã (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2009). Pimenta (2004) também defende a importância de a humanização estar presente na ação docente. Assim, muito mais do que o mero repasse de conteúdos, a docência tem a função de mobilizar os educandos a fazer parte do processo de construção do conhecimento, estimulando o pensamento crítico-reflexivo. Consideramos que essas proposições não se articulam em uma prática docente de mera reprodução de conteúdos que espera do aluno assimilação e reprodução do que está posto.

Sobre a importância da função docente Therrien (2012) afirma que

Apresentar o docente como profissional de educação supõe vê-lo como detentor de três requisitos fundamentais ao exercício da profissão na qual se lida com seres humanos. Essa ótica contempla um sujeito que domina saberes, que produz significados, transformando pedagogicamente esses saberes, e que atua numa práxis regulada pela ética profissional (THERRIEN, 2012, p. 111).

Com isso, acreditamos que o significado que se dá ao conteúdo corresponde diretamente à qualidade da aprendizagem dos educandos. Não basta apenas o professor dominar um conhecimento específico; para a docência é necessário que, além disso, ele torne o conhecimento significativo e acessível aos alunos. A acessibilidade aos conhecimentos, por sua vez, não se dá apenas na exposição, mas na forma como esse conhecimento irá se tornar compreensível. Nesse contexto se insere a necessidade do diálogo entre a formação científica e pedagógica.

Existem diferentes concepções de prática docente, e, infelizmente, a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista, que considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelo professor. [...] (FRANCO, 2012, p. 184).

Entretanto, sabemos que além do conhecimento dos conteúdos curriculares, o ensinar necessita do domínio do campo da didática, tendo em vista a necessidade destes serem movidos pela prática pedagógica. Veiga (2004, p. 15) salienta que “(...) a intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicadora das concepções de quem a propõe”. Em suma, consideramos que uma formação pedagógica aliada aos conteúdos específicos se compromete com a função da educação de formar sujeitos emancipatórios.

Tratando-se do exercício da docência, Tardif (2002) ressalta a dimensão existencial no exercício dessa profissão ao acreditar que essa prática não deve ser apenas um momento de aplicação de saberes, mas, mais do que isso, um espaço de mobilização e transformação dos saberes. Para isso, os professores precisam, além de tudo, se considerar como agentes sociais, sujeitos da construção do conhecimento e jamais como técnicos que apenas aplicam o conhecimento alheio a si. Nessa mesma perspectiva, o docente deve considerar o aluno também como sujeito ativo dessa construção, considerando suas subjetividades para o diálogo com o conhecimento.

Em síntese, ao conceber os professores e alunos como sujeitos do conhecimento, faz-se necessário estabelecer uma relação dialógica entre os saberes e os indivíduos

envolvidos na prática docente. Esta relação deve, portanto, estimular o pensamento crítico-reflexivo para que os alunos sejam capazes de fazer suas próprias proposições.

Abordar o professor como sujeito hermenêutico e epistêmico que articula saberes experienciais e teóricos em sua prática, conduz a perceber a importância da dialogicidade e da reflexividade no seu exercício profissional (THERRIEN, 2010). Este aspecto torna-se necessário para a análise das subjetividades do docente e do aprendiz no embate de uma construção significativa do conhecimento. Sob essa lógica, podemos considerar que o desafio da docência se insere em um processo que envolve constituição e transformação dos sujeitos a partir do diálogo do conhecimento com o mundo em que vive.

O professor reflexivo é capaz de perceber facilmente a dialogicidade dos conhecimentos, visto que este problematiza saberes. Diversos são os autores que postulam a necessidade de práticas reflexivas como mediação do ensino, entre eles estão Zeichner (1993), Pimenta e Ghedin (2002) e Alarcão (2003). Esses autores vislumbram o educador como sujeito reflexivo que, através do confronto de saberes, transforma e gera novos conhecimentos. Essa prática não condiz com o professor ‘depositor’ de conteúdos, o qual possui uma verdade estática, sem possibilidade de embates, mas sim com o sujeito que concebe o conhecimento como processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes. Percebe-se, então, a necessidade da reflexão no processo de ensinar e aprender como condutora de novos saberes e aprendizados.

A concepção do docente como sujeito epistêmico preconiza que esse profissional em ação transforma seus saberes adequando-os aos contextos situados de sua prática de modo que façam parte da vida do aprendiz proporcionando-lhes sentido. Com isso, acreditamos que o educador tem a responsabilidade de tornar o conhecimento o fio condutor de mediação à leitura e à escrita do mundo, visto que a educação é um ato político que participa na construção da identidade dos sujeitos. Esta compreensão condiz com a realização de um trabalho de formação de sujeitos autônomos, emancipatórios, apontando os caminhos possíveis e não impondo aos educandos a direção única a ser seguida.

A forma como o professor concebe a construção do conhecimento irá influenciar, sobremaneira, nas proposições e ações desse profissional que está se formando. O processo educativo, além de dar embasamento no campo disciplinar, envolve a construção dos sujeitos e suas intervenções no mundo.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar, a refletir sobre as informações, fazer ligações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência, perceber as diferenças entre

proposições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição frente à diversidade de informações (MASETTO, 2009, p. 8).

Sobre a concepção de formação docente direcionada apenas às dimensões ‘conteudistas’ dos saberes disciplinares, Therrien (2010, p. 3) afirma que “Essa dimensão da docência não apresenta a necessária integração dialética com os saberes dos processos de aprendizagem no ensino”. A aprendizagem significativa pode gerar transformações, já a aprendizagem normativa se remete apenas à reprodução. Isso confirma a necessidade de repensar a formação do professor voltada ao mero repasse normativo de conteúdos.

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2005, p. 73).

Consideramos, portanto, que os processos de ensino e aprendizagem podem influenciar a construção da identidade dos sujeitos. O resultado da intervenção pedagógica irá depender da maneira como a construção do conhecimento é concebida. Segundo Therrien (2010), a prática docente deve ser envolvida pelo ‘aprender a aprender’ tendo em vista que para o processo de aprendizagem se fazem necessários tanto os conhecimentos de conteúdos específicos quanto o direcionamento da didática. A relação dialógica desse binômio favorece para uma formação de sujeitos ativos em uma sociedade que não somente recebe o conteúdo como alheio a si, mas se sente construtor dele, refletindo e colaborando para sua autonomia.

Ressaltamos, então, que é importante compreender que o trabalho docente vai muito além do ensinar conteúdos. Sua fundamentação se insere no aprender ‘para que’, na produção de significados daquele aprendido. É função do ensino ser capaz de compreender e interpretar a realidade em que estamos inseridos para que o conhecimento proporcione aos educandos enxergar não apenas de maneira superficial, se sentindo alheios, mas de forma que possam interpretar e agir sob as diversas dimensões que os cercam.

### 3.2 PEDAGOGIA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: UMA COEXISTÊNCIA NECESSÁRIA

A partir dessas reflexões pretendemos evidenciar outras questões que baseiam a formação docente a fim de fundamentar a discussão sobre a necessária formação pedagógica para a docência no ensino superior. Nesta perspectiva consideramos que os requisitos

ressaltados anteriormente compreendem a apropriação dos conhecimentos de um campo curricular específico, assim como os saberes pedagógicos. Estes últimos nortearão a transformação pedagógica do conteúdo para a produção de significados (THERRIEN, 2009). Consideramos, com isso, a intra-relação recíproca entre professor, aluno, contexto e conteúdo num movimento em que o docente se responsabiliza em mover os três primeiros em uma ponte de acesso ao conhecimento, gerando aprendizagem significativa.

Ao se remeter à necessidade de uma ética profissional que regule a práxis, acreditamos que a mesma se contemple na constante reflexão construtiva da prática docente, sabendo que essa profissão forma e move sujeitos com anseios da sociedade. Assim, no vislumbramento de uma ética na atividade docente, o professor precisa ter a consciência das intenções que norteiam as suas ações em contexto de ensino e aprendizagem.

Assim como Franco (2012, p. 162), entendemos que “as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula”. Sabemos, portanto, que a prática pedagógica do professor não se resume apenas ao momento de sala de aula, mas em tudo aquilo que ele acredita e concebe para fundamentar a aprendizagem. Trata-se de um conjunto de saberes, concepções, convicções e decisões que se articulam para ganharem sentido através da orientação da prática.

Consideramos sincrônica a relação da prática pedagógica com a dinâmica que o professor dá ao conhecimento e o saber pedagógico que devem basilar a intencionalidade do ato de ensinar. Para Franco (2012, p. 156), a pedagogia “impõe, propõe, indica uma direção de sentido”. Dessa forma, os conhecimentos deixam de ter uma finalidade em si só e passam a ter relações com os seus possíveis reflexos desvelando expressões que desvelam sua funcionalidade em dinâmica social.

[...] “Pedagogia não se resume a métodos de ensinar nem a formas de planejar e decodificar as tarefas de ensino, tampouco a teorias construídas. Pedagogia é mais que isso: é criar condições e possibilidades para que a educação se realize, produzindo, por meio do *diálogo pedagógico*, sentido e humanidade nas relações, nos processos, nos protagonistas, nas práticas pedagógicas. Essa é sua maneira de fundamentar a prática e tentar, por meio de processos de ensino, formar pessoas e criar novos sentidos”. (FRANCO, 2012, p. 222).

Ao conceber a imprescindibilidade dessa relação para a construção do conhecimento situado na sociabilidade do mundo em que se insere, voltamos nossa atenção para a necessidade dos saberes pedagógicos para uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica e reflexiva capaz de constituir sujeitos que atuam na sociedade de forma

autônoma e consciente. O contexto de atividades de investigação se constitui em *lócus* de aprendizagem à reflexão crítica e transformadora, particularmente nas relações intersubjetivas de grupos de pesquisa articulados pelo diálogo de busca de entendimento gerador de significados científicos que o ensino propõe como objetos de aprendizagem.

Para isso, precisamos compreender que a nossa prática pedagógica nunca está pronta e acabada, mas está sempre em formação, pois na ação educativa é preciso que mediador e aprendiz se toquem e se transformem através do conhecimento. Casagrande (2009), em uma leitura Habermasiana, destaca a relevância da relação da intersubjetividade e da subjetividade na constituição do saber, nos orientando acerca da importância da aprendizagem se dar a partir de um processo de individuação e socialização, um contribuindo para o outro.

Essa credibilidade à intersubjetividade vislumbra a educação como espaço de intervenção que necessita da interação entre sujeitos, permitindo o encontro de saberes que geram sentidos. Esse movimento, por sua vez, se constitui através do diálogo, na busca pelo entendimento. Ao conceber a constituição do conhecimento a partir da articulação dos seus significados com os educandos e o mundo que intervimos, o professor se insere como formador de sujeitos situados no mundo.

[...] Sabe-se que, quando os sujeitos não constroem sentido, não conseguem realizar a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados e, assim, não percebem a relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas (LIBÂNEO; PIMENTA; FRANCO, 2011, p. 69).

Dessa forma, compreendemos que ensinar é uma ação artesanal, que é moldada a partir das interações entre os sujeitos envolvidos e desta forma transcende as previsões pré-estabelecidas de repasse de conteúdo. Para isso é preciso de um olhar recíproco do professor, em que responde as demandas apresentadas pelo contexto envolvido. Nesse sentido, objetivos, métodos, avaliações, planejamentos não devem ter um caráter de receita, de aplicabilidade, mas sim de reflexividade diante da realidade inserida em que se molda, se constrói ou se transforma em busca de significados.

Essa perspectiva envolve a docência muito mais do que em um campo teórico, em que o professor detém um conhecimento o qual já está pronto, mas num campo pedagógico, em que além de transmitir conhecimento o transforma para dar sentido e significado a ele. Nessa significação os alunos encontram as portas abertas para questionar-se e refletir fazendo relações e imposições necessárias. Esse movimento contribui para que os educandos se sintam ativos nessa construção.

Entre as diversas características necessárias ao ensino na universidade, Almeida e Pimenta (2011) dão maior destaque a característica que afirma a necessidade de

[...] substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitua em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 23).

Apesar das considerações destas autoras, as mesmas nos revelam que na empiria essa lógica, geralmente, não é atuante, pois a formação do professor universitário não se detém ao processo de ensino e aprendizagem. Com isso, percebemos que a consciência de que o ensino requer estudo específico para este fim ainda aparece como um desafio a ser superado na formação para a docência universitária.

Essa carência, revelada na formação dos docentes universitários, leva a uma prática de ensino improvisada. Investigando essa perspectiva recorrente, (CORRÊA *et al.*, 2011) percebe que há uma relação próxima do que o professor pratica em sala de aula com o que ele vivenciou enquanto estudante.

[...] A inserção na universidade tem valorizado mais os conhecimentos e as atividades relacionadas à investigação, em detrimento da formação pedagógica [...] Com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior (CORRÊA *et al.*, 2011, p. 80).

Segundo a autora, práticas como essa dificultam a construção de inovações nas práticas pedagógicas. Esse tipo de profissionalismo, por sua vez, evidencia uma prática docente que considera apenas professor e conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Nesse tipo de ensino não existe espaço para a reflexão, uma vez que sua prática é apenas repetição de algo pensado por outra pessoa em contexto completamente diferente, como uma aplicação de receitas.

O entendimento sobre a mobilidade do conhecimento é, portanto, essencial a uma formação que compreende o ensino através da articulação do conhecimento específico e do saber pedagógico. Não se trata de desconsiderar os saberes teóricos do campo específico de formação, mas sim dar sentido a estes quando o profissional de ensino se propõe a aprendizagem como missão. O conhecimento específico não é remoto nem estático, por isso precisa de mediação para que os indivíduos se sintam construtores deste, instigados à reflexão e transformação do mesmo. Nessa compreensão, Almeida e Pimenta (2011, p. 27) afirmam



que “A mediação da prática se coloca como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica”. Salienta-se, assim, a necessidade do fortalecimento da docência para o ensino de modo mais sistemático, pautada na existência de políticas públicas com este propósito, a fim galgar melhores e consistentes resultados no campo da formação dos professores que atuam neste nível de ensino e tem o grande dever de formar outros professores, tarefa que assume centralidade inegável no campo da educação.

Em decorrência dessas constatações, percebemos a necessidade de se implantar profundas inovações no âmbito da formação para a docência universitária, de modo que estas renovações favoreçam também a formação pedagógica para o ato de ensinar. Essa perspectiva, com o olhar enaltecendo à dimensão pedagógica supõe um novo caráter de formação universitária, uma vez que a referida formação busca compreender não somente o conteúdo a ser ensinado, mas as suas relações com os indivíduos e o meio a ser inserido para dar sentido e significado a ele. Nesse intuito, esse ensino irá considerar o outro como sujeito participe do conhecimento percebendo os elementos contextuais que dialogam com o mesmo através de uma ação crítica e reflexiva sobre os saberes.

Creemos que esse olhar nos possibilita uma maior aproximação com a responsabilidade da formação universitária em produção de conhecimento comprometido com as necessidades da sociedade e do mundo contemporâneo. A formação pedagógica leva o docente universitário a contribuir com uma formação que impulse o aluno não só a contribuir com os anseios da sociedade, mas também a se prover como sujeito do conhecimento, realizando um movimento recíproco de interferência entre a constituição do saber e da sua identidade.

Com isso, reconhecemos que o significado que se dá ao conteúdo corresponde diretamente à qualidade da aprendizagem dos educandos. Não basta apenas o professor dominar um conhecimento específico, para a docência é necessário que, além disso, ele torne o conhecimento significativo e acessível aos alunos. A acessibilidade, por sua vez, não se dá apenas na exposição, mas na forma como esse conhecimento irá se tornar compreensível. Nesse contexto se insere a necessidade do diálogo entre a formação científica e pedagógica, que é indispensável a aprendizagem e desenvolvimento da docência universitária.

O necessário pensar e repensar a formação de professores, sobretudo, no ensino superior faz parte do discurso de Caeta (2012) que aborda em sua pesquisa a discussão sobre a inovação na formação dos professores do ensino superior, no sentido de admitir saberes que, por vezes não são contemplados ou não recebem a devida atenção. Percebendo que a

formação para a docência universitária tem priorizado seus esforços ao aprendizado do campo de conhecimento específico a autora constata que “Discute-se formação docente a partir de diferentes abordagens, mas em comum as pesquisas apontam para a clara necessidade de formação, principalmente pedagógica, para os professores do ensino superior” (CAETA, 2012, p. 37).

A autora confirma que há uma evidente lacuna nos espaços que devem propiciar a formação para a docência universitária. A mesma considera que o fazer docente se constitui de um conjunto de saberes que se consubstanciam na prática. Assim, Caeta (2012, p. 39) elenca alguns aspectos que devem se articular com o saber docente, destacando: *domínio do conteúdo* (que deve ser usado através do diálogo em busca de situações de aprendizagem); *competência pedagógica* (faz parte da atitude do professor de pensar maneiras de encontro entre o objetivo e as necessidades dos alunos); *identidade docente* (construção a partir do contexto vivido e que irá influenciar nele); *Reflexão sobre a prática* (exercício de pensar e problematizar as implicações da sua própria prática); *carreira docente* (a profissionalização docente enfrentam problemas que levam à precariedade).

A articulação de todos esses aspectos compõe a complexidade da profissionalidade docente, devendo eles ser basilados pela competência pedagógica, uma vez que “são as demandas da prática que vão dar a configuração a esses saberes” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71). Ao denunciar como a profissão docente se empobrece demasiadamente quando se limita à transmissão de conhecimentos, essas autoras ressaltam o caráter dinâmico dessa profissão como prática social. A docência universitária não se compromete apenas com o conhecimento, mas com o movimento desse conhecimento frente aos diálogos intersubjetivos do sujeito com a sociedade. Por isso, essa profissão demanda pesquisa, interpretação e proposições da sua própria prática. O exercício de problematização, reflexão e reformulação da prática docente é um processo formativo que deve acontecer permanentemente no dia a dia dessa profissão. “Assim, a *atividade de ensinar* dos professores nos contextos historicamente situados constitui o cerne da resignificação da Didática e da profissão docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 72).

Professores e profissionais de educação não podem se eximir da intencionalidade gerada pelo fazer educativo, pois de acordo com Libâneo (2013) o que nos distingue da educação informal é, justamente, o fato das nossas ações serem movidas por intencionalidades. Neste sentido, a falta de consciência da intencionalidade que tem o nosso ato educativo é grave, pois contribui mais ainda para uma educação alienada.

Ou seja, os estudos científicos sobre a Educação, de cunho positivista, ao se utilizarem de olhares e suportes científicos, característicos de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana, distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados, recortaram artificialmente o contexto da pesquisa deixando, portanto, de apreender a essência do sentido dessas práticas, congelando interpretações fragmentada (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 68).

Compreendendo a didática como o ramo dos conhecimentos pedagógicos que detém seus estudos à prática de ensino, consideramos seu relevante papel na formação profissional para o exercício do magistério. “Sendo a didática uma disciplina que estuda os objetivos, conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 13). O mesmo autor prossegue reconhecendo que a Pedagogia é a ciência da educação enquanto prática, e a didática, na sua especificidade, se preocupa com o ensinar e com o aprender por isso sua relação intrínseca com a essa pesquisa centrada na formação para o ensinar na universidade.

Situamos, portanto, a ciência em um lado da ponte e os alunos no outro extremo, tendo no seu intermédio a necessidade de agregarmos intencionalidades, visões de mundo, ética, competência, história de vida, reflexões, entre outros, para que o aprendizado desta ciência chegue ao aluno com sentido e significado. É função da mediação permitir que o educando tenha consciência que o conhecimento não é neutro, e nem estanque, que ele tem suas relações com a o mundo e que foi construído a partir das necessidades do mundo e para o mundo.

Discutindo a necessidade da pedagogia universitária, Anastasiou (2011) reconhece a inteligência coletiva como elemento importante a ser reconhecido na formação para a docência neste nível. No exercício da prática docente, a Inteligência coletiva é constituída através da relação intersubjetiva entre professor, conhecimento, aluno e contexto envolvido. Neste viés, a prática docente não existe independentemente, mas se constrói através da relação recíproca entre estes elementos. A prática pedagógica em sala de aula não se dá só no professor. Podemos considerar, portanto, que a relação entre o professor e o espaço em que ele atua é contribuinte fundamental para dar sentido à sua prática. A aceitabilidade dessa relação de interdependência agrega a inteligência coletiva no contexto da docência.

Ao reconhecer que a formação para o ensino superior tenha acentuado a relevância do campo da pesquisa, é preciso salientar que no trabalho docente é imprescindível a articulação entre prática de ensino e de pesquisa. Com isso, Corrêa *et al.* (2011 p. 81) afirma

que “A pouca valorização dos processos inovadores de ensinar e aprender está relacionada à desvalorização da dimensão do ensino no espaço acadêmico, principalmente se cotejada com a pesquisa”.

Os aportes e argumentações relativos à formação pedagógica para o ensino superior manifestados através de categorias analíticas convergem, na sua essência, para ampliar a compreensão e importância da constituição do conhecimento através da pesquisa e seu diálogo com o ensino, função precípua da docência. Esse diálogo, fortemente salientado neste referencial de análise, constitui uma das dimensões mais importantes dos processos de inovação na formação em nível de pós-graduação.

O conhecimento científico não forma apenas o professor como ser individual, mas também a relação que este tem com a sua profissão e a repercussão do trabalho desse profissional na sociedade. Por isso, o conhecimento produzido e disseminado na universidade, especialmente em cursos de formação de professores, tem a necessidade de fincar suas raízes na escola, pois é para ela que essa formação deve acontecer. Todavia, tanto a escola como a universidade são lócus de desenvolvimento da capacidade reflexiva dos aprendentes, fator essencial à formação universitária de sujeitos críticos e inovadores. Ao considerar a pesquisa como prática que pressupõe um sujeito investigador, que problematiza e reflete criticamente sobre a realidade, Zeichner (2008) converge com a compreensão que:

A meditação reflexiva, entenda-se, é um trabalho de investigação, é um trabalho com o conhecimento. Consiste em relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que foram nela produzidos e a constituem; em relacionar a aprendizagem do “eu” à aprendizagem do “nós” (PIMENTA; ANASTASIOU, **ANO**, p. 78).

A atividade docente deve se transformar em práxis docente, concebendo a relação dialética entre teoria e prática, onde o trabalho pedagógico se fundamenta na teoria e se transforma na prática. Essa transformação favorece a formação docente, o discente e a repercussão do conhecimento para a sociedade. Nisto reside o movimento de inovação na formação na docência superior e seu alcance na vida cotidiana. “A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2005, p. 42).

Com isso, concebemos que a pedagogia, através do seu olhar específico sobre o ensino e a aprendizagem a partir da didática, possui um comprometimento para além do que ocorre em sala de aula. Para além do ensino ser contemplado nesse ambiente, a sua

preocupação extravasa para os espaços sociais e as finalidades políticas, alvos de uma práxis docente, enquanto ação transformada sob orientações emancipatórias.

Neste sentido, acreditamos que a função docente ganha sentido

[...] com as possibilidades de construção de teorias, a partir da prática, criando estratégias didáticas e investigativas que auxiliarão na composição de possíveis saberes pedagógicos que poderão servir de apoio para a compreensão e transformação das práticas [...] A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto estruturam aquilo que chamamos de *saberes pedagógicos* (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 69).

Entendemos que a didática, enquanto campo de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, não somente fornece subsídios para a compreensão da prática docente em contexto de ensino, mas também possibilita que através da reflexão coletiva os docentes percebam novas necessidades com o desafio de novas construções teóricas. Assim, os estudos da didática devem ser encarados como ponto de reflexão para compreensões inovadoras em confronto com a prática.

#### 4 A RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO FUNDAMENTO PARA A DOCÊNCIA

Com o propósito de tornar o fazer educativo uma ação social, situada em contextos interativos, acreditamos que se faz necessário adquirirmos a consciência dos limites e possibilidades que configuram as racionalidades que sustentam os diferentes tipos de prática educativa. Este referencial foi de grande importância para compreendermos e analisarmos criticamente as práticas e políticas de formação para a docência universitária nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará.

Em busca de uma perspectiva que favoreça os princípios pedagógicos ressaltados até aqui como necessários à docência, nos apropriamos da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas para fundamentarmos a racionalidade comunicativa na educação, já que acreditamos no diálogo reflexivo e intersubjetivo como base da construção e transformação do conhecimento.

Acreditamos que o referencial habermasiano, que traz uma razão ancorada no diálogo, nos dará suporte para questionar práticas relacionadas à docência e sua formação quando ancoradas em fundamentações baseadas numa filosofia da consciência do sujeito limitado ao monólogo consigo mesmo, sem suas relações com o mundo. Partimos, portanto, da consciência de que quando falamos em educação, e, principalmente em prática docente, “É necessária uma nova racionalidade, sistêmica e comunicativa, que possibilite a interlocução entre os diferentes sujeitos e saberes e que considere os problemas do ser humano e da vida em geral como um todo complexo” (MARTINAZZO, 2005, p. 77).

Compreendemos, então, que para nos determos a uma crítica da razão instrumental é preciso um modelo alternativo. Por isso, como Habermas nos traz a racionalidade comunicativa que propõe um entendimento intersubjetivo “[...] Além do elemento cognitivo-instrumental a racionalidade comunicativa permite integrar também os elementos prático-moral e estético-expressivo” (HABERMAS, 1990b, p. 291 *apud* BOURFLEUER, 1997, p. 33), fundamentamos a prática docente a partir dessa racionalidade.

Assim, na busca de uma formação docente que desenvolva suas ações partindo do princípio que somos seres sociais e nos construímos e progredimos em relação com o outro e com o mundo, almejamos uma racionalidade comunicativa que, enaltecendo uma integração de âmbito social, seja capaz de dialogar com ela, refletir sobre ela e buscar ações situadas nos anseios dela.

Por isso, tendo em vista o compromisso com o desenvolvimento social a partir do conhecimento, acreditamos que uma racionalidade fundamentada no diálogo abre espaço para as aspirações do educador. Desta forma, é possível inspirar uma prática docente em que o protagonista não é apenas o professor nem o conteúdo, mas o diálogo que este profissional é capaz de conduzir entre a maior parte de subjetividades possíveis que se articulam e dar sentido ao conhecimento.

Sabemos que a docência abrange uma complexa formação que envolve diversas intenções sobre a forma como o saber chegará e se tornará compreensível para os indivíduos. Neste sentido, acreditamos na necessidade de desvendar as possíveis razões do fazer educativo, desmistificando a racionalidade intrínseca.

Se há dificuldades para definir a identidade do trabalho docente, se os recursos de formação desse docente necessitam de maior clareza teórica com relação às suas tarefas, enfim, se a própria educação se encontra em crise, tudo isso está a exigir uma reflexão acerca dos modelos de racionalidade que subjazem ao modo de pensar e fazer educação nos tempos atuais. A crise da educação é, conforme nossa opinião, uma crise de referenciais, de parâmetros de racionalidade, enfim, de paradigma (BOURFLEUER, 1997, p. 11).

Para tanto, seguimos a linha de pensamento de Habermas quando define o que determina a racionalidade. “[...] Habermas argumenta que a racionalidade diz respeito nem tanto ao saber em si só ou à sua aquisição, e sim à forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso desse saber” (HABERMAS, 1992, p. 24 *apud* BOUFLEUER, 1997, p. 26).

Dessa forma, concordamos que ao falar de docência precisamos nos amparar na razão que move os princípios desse fazer, na forma de pensar que orienta essa profissão. Com isso, nos propusemos a compreender a racionalidade comunicativa como paradigma necessário à formação e prática docente.

Assim, entendemos que a racionalidade é gerada a partir das intenções humanas, sendo nutrida pela compreensão que temos da sociedade. Nesse propósito, Boufleuer (1997) defende que Habermas propõe dar vida à racionalidade que emerge em contextos interativos. Sabendo que o ato de ensinar envolve mais de um indivíduo e suas relações com o mundo que o cerca, torna-se necessário considerá-las a fim de proporcionar sentido à aprendizagem.

Neste intuito, admitimos que é necessário caminhar na contrapartida de uma racionalidade onde ainda predominam os modos de agir educativos. “Na percepção de Habermas não houve apenas um avanço da razão instrumental sobre os âmbitos indevidos, mas uma assimilação desta como única forma de racionalidade possível” (BOUFLEUER,

1997, p. 14). A partir desta percepção, o autor elabora a reconstrução teórica de uma racionalidade norteadada pela ação comunicativa, percebendo como esta se incorpora na vida social e cultural das pessoas. Com isso, propõe a investigação desta maneira de pensar na própria prática comunicativa, inserida no contexto cotidiano, com a perspectiva de um conceito que está além da razão instrumental.

A racionalidade comunicativa almeja a reprodução da sociedade sob as estruturas simbólicas como identidades, tradições, relações, integração social. Neste intuito, é válido salientar que esta racionalidade prevalece no âmbito da integração social em contraposição à razão técnico-instrumental que contempla uma integração sistêmica atuando a partir de processos de controle e manipulação. Neste último modelo de razão as relações humanas não fazem parte das suas preocupações, mas sim os mecanismos para reproduções materiais.

Com isso, nos cabe questionar qual dessas duas intencionalidades condiz com uma educação emancipadora. Se pretendemos formar seres sociais, comprometidos e conscientes com os resultados das suas ações, precisamos fundamentar nossas práticas em uma racionalidade condizente a isto. Nossa intenção, portanto, é de questionar posições teóricas que se referenciam numa razão monológica, com relações onde o sujeito não se situa no mundo em que se insere, sabendo que quando falamos em educação as necessidades são adversas. Cabe-nos adotar uma racionalidade capaz de compreender os sujeitos e suas relações envolvidas nas questões complexas da educação e seu campo de interação social.

Reconhecemos com Boufleuer (1997) que a modernidade sofre com patologias derivadas da ausência de uma racionalidade que dê atenção aos princípios da sociabilidade. É imperioso, portanto, manter uma relação interativa com o meio em que vivemos para que possamos compreendê-lo melhor, refletir sobre ele e atuar conscientemente nele.

Enquanto seres sociais que se constituem e progridem em interação com o outro e com o mundo, além de nos perguntarmos “por que?” e “como?”, necessitamos manter constantemente a reflexão sobre “com quem?” e “para quem?” estão servindo nossas ações. Surge, assim, a necessidade de uma racionalidade comunicativa que enaltecendo a integração de âmbito social, seja capaz de dialogar com ela, refletir sobre ela e buscar ações situadas nos anseios dela.

A possibilidade de uma perspectiva crítica de identificar e de enfrentar as patologias do mundo atual exige, em todo caso, o parâmetro da razão comunicativa. É esta que deve controlar, em última instância, os processos sistêmicos, colocando-os a serviço das finalidades humanas comunicativamente estabelecidas. Se a patologia fundamental da sociedade atual foi interpretada como colonização do mundo da vida pela razão instrumental, trata-se agora de fomentar uma tendência contrária (BOUFLEUER, 1997, p. 16).



Nosso propósito, contudo, é de fecundar a racionalidade comunicativa habermasiana para a educação, tendo em vista que esta última tem o compromisso com o desenvolvimento do indivíduo e suas relações com a sociedade a partir do conhecimento. Acreditamos, portanto, que uma ação dialógica traz eficazes aspirações de aprendizagens significativas e situadas de compreensão, pois ela busca o entendimento dos fenômenos em contextos interativos entre o professor, o educando, o conhecimento e o meio social que perpassam todos esses.

Mediante a razão comunicativa, que valoriza o consenso e o respeito mútuo, a intersubjetividade se põe como ponto de partida para a construção da subjetividade produzindo o entendimento a partir dessa relação recíproca. “Uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo é, portanto, eminentemente fruto de uma relação intersubjetiva, de uma ação interativa, de troca, de diálogo, de socialização, de construção de identidades e de solidariedades” (MARTINAZZO, 2005, p. 226).

Desvendando o potencial de uma racionalidade comunicativa, acreditamos que sua essência se firma em contextos de reciprocidade de diálogo em busca de entendimento, por isso nosso ensejo de que o trabalho educativo seja contaminado pelos pressupostos que circundam a ação comunicativa sendo digno da busca de um entendimento crítico da problemática envolve esse fazer. Essa concepção nos permite o questionamento e a reflexão de proposições teóricas nos fazendo ultrapassar uma razão monológica para uma razão dialógica, intersubjetiva e transformadora. Amparados nos estudos de Martinazzo (2005), quando traz a relação da racionalidade comunicativa com a pedagogia, podemos afirmar que:

Uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo, portanto, assenta-se na linguisticidade do ser humano que redireciona e amplia a razão mentalista, técnico-instrumental e estratégica, ou seja, constitui-se enquanto razão comunicativa de sujeitos que se entendem por intermédio de atos lingüísticos e não por ações isoladas da razão e da consciência (MARTINAZZO, 2005, p. 224).

Nessa perspectiva, através de análises de diferentes formas de interações humanas, Habermas destaca distintos modelos de racionalidades e paradigmas filosóficos. As categorias trabalhadas por este autor tornam-se pertinentes à educação na medida em que esta última se constitui através da interação humana e para a interação humana. Habermas defende a ideia da necessidade da construção de um saber comum através de uma interação a partir do agir comunicativo considerando que:

Chamo comum a um saber que funda acordo, sendo que tal acordo constitui o resultado de um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade susceptíveis

de crítica. Acordo significa que os participantes aceitam um saber como válido, quer dizer, como intersubjetivamente vinculante (HABERMAS, 1989a, p. 481 *apud* BOUFLEUER, 1997, p. 24).

Nessa mesma compreensão de Habermas, reconhecemos que esse exercício “receptor” e “emissor” necessita de um diálogo de proximidades, que revele entendimento entre ambos acerca do saber. “Já no mecanismo da influência recíproca, própria do agir estratégico, o ator não vê no companheiro da interação um sujeito com o qual é possível estabelecer um diálogo intersubjetivo” (BOUFLEUER, 1997, p. 24).

Interpretamos essa compreensão através de uma analogia, reconhecendo que nesta relação o conhecimento é conduzido por um “mensageiro” que tem o compromisso apenas de receber a mensagem do “emissor” e transmiti-la da mesma forma para o “receptor”, intacta, com o mínimo de interferências possíveis. Assim, o “receptor” também fica induzido a receber e aceitar aquela convicção como válida e imutável.

Para Habermas, no entanto, a razão comunicativa é processual com enfoque performativo do entendimento intersubjetivo. A linguagem é constitutiva do sujeito e, no seu uso performativo, busca sempre o entendimento com outros sujeitos. O *telos* da teoria da razão comunicativa não é apenas a conscientização, é o *entendimento* entre sujeitos sobre algo (MARTINAZZO, 2005, p.71).

Com isso, confiamos que o entendimento através do diálogo intersubjetivo pode ser comparado a um acordo entre ambas as partes o qual envolve, além dos sujeitos, o conhecimento e o contexto envolvido, todos em uma relação de interlocução. Isso pressupõe o entendimento de dois ou mais sujeitos através da linguagem com a finalidade de entendimento. Por isso, reconhecemos que esta ação se compromete em contemplar o sentido da educação integrando socialmente os indivíduos.

Boufleuer (1997) nos traz dois tipos de mecanismos de coordenação utilizados nessa relação do conhecimento e sua compreensão, um é chamado de mecanismo estratégico, onde a “linguagem aparece tão somente como meio de transmissão de informação sendo que o efeito de coordenação ocorre por força de influências recíprocas em que atores perseguem fins” (BOUFLEUER, 1997, p. 25). O outro mecanismo é chamado de comunicativo. Neste, a linguagem é utilizada como um instrumento fundamental para buscar uma integração social capaz de conduzir ao entendimento.

Neste entendimento, concordamos com o autor que essas duas coordenações não podem ser contempladas simultaneamente, pois julgamos que a intenção de uma é o oposto da outra, contrariando-a. A primazia do mecanismo comunicativo é o entendimento que se

desenvolve através de um acordo, enquanto o primordial para o mecanismo estratégico é a imposição.

Um acordo depende de contextos de cooperação, uma vez que ele não pode ser imposto de fora [...] Predomina aqui o enfoque intersubjetivo, em que falantes e ouvintes buscam entender-se sobre determinada situação e a forma de dominá-la. Já no mecanismo da influência o ator assume o enfoque objetivador em que outros aparecem como rivais ou entes manipuláveis (Cf. id. ib. citado por BOUFLEUER, 1997, p. 25).

Segundo Oliveira (1989a, p. 156 *apud* BOUFLEUER, 1997, p. 25) há duas relações fundamentais para o homem, uma é a sua relação com a natureza e outra é a sua relação com os outros homens. “Com a natureza a relação é de conhecimento e de domínio; com os outros homens a relação tem a característica básica de uma interação simbólica mediada”. Na trajetória dessa reflexão, em contexto de formação para a docência universitária, buscamos compreender a relação desses tipos de ações com as racionalidades que a sustentam.

Encontramos a ação da razão instrumental como dominadora do mundo e da vida como objetos, enquanto nossas intervenções educacionais se voltam para ação entre sujeitos. Põe-se a necessidade de buscar aproximação com o homem, suas relações como ser social, suas necessidades e subjetividades. Dessa forma, precisamos refletir sobre a prática docente enquanto relação com os outros homens e não deixar que assuma o caráter de relação do homem com a natureza perdendo o seu aspecto social. Quando a prática docente se restringe apenas a um conjunto de regras técnicas estará assemelhando-se à análise do homem sobre a natureza.

Por esse motivo, as práticas educativas que se fundamentam numa razão instrumental são insuficientes e contraditórias às relações fundamentais entre os homens visto que estas se preocupam com a “Busca dos fins previamente definidos sob determinadas condições, [...] o modelo de uma racionalidade cognitivo instrumental” (BOUFLEUER, 1997, p. 27). Já a racionalidade comunicativa norteia-se pelo entendimento “[...] Nas manifestações simbólicas os sujeitos estabelecem expectativas recíprocas de comportamento visando à compreensão e ao reconhecimento de convicções” (BOUFLEUER, 1997, p. 27).

Boufleuer (1997) deixa claro que não pretende formular críticas aos modelos de racionalidades, seja ele cognitivo instrumental ou comunicativo. O autor, entretanto, salienta que é provável que em situações norteadas pelo relacionamento humano, numa perspectiva

crítica, faz-se necessário o mecanismo do entendimento para que as relações entre as pessoas não assumam caráter de uma manipulação instrumental.

Estas considerações nos levam a perceber que a racionalidade instrumental torna-se inapropriada como razão que fundamenta o agir educativo, nas relações de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Conscientes de que o ensino não é um meio de manipulação, mas sim de troca mútua de saberes sob a consideração de ambos os sujeitos envolvidos, movemos os esforços desta pesquisa para a busca de uma prática pedagógica norteada pelo agir comunicativo, o que não significa ignorar a função da razão instrumental nos espaços que lhe pertencem.

Assim, amparamo-nos no conceito de ação comunicativa já que esse “[...] resulta da aplicação, em contexto de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento lingüístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis” (BOUFLEUER, 1997, p. 28). O entendimento das categorias Habermasianas nos permite, por sua vez, um olhar crítico sobre as questões da educação. Assim, na consciência de que a ação pedagógica se contempla na interatividade, percebemos essas categorias com imenso valor, já que trata de relações de comunicação. O conceito de racionalidade comunicativa, diferente da instrumental, se preocupa com questões relativas à convivência das pessoas, centrando-se em múltiplas dimensões a partir da intersubjetividade.

A competência comunicativa atende às necessidades e condições de inserção no mundo e seus contextos que a requerem. Para compreender o conceito de ação comunicativa, Boufleuer (1997) busca fundamentação nas teorias pragmáticas da linguagem. O autor demonstra a superação da análise linguística para a análise pragmática linguística quando fundamentamos o agir comunicativo.

Para uma análise meramente lingüística, interessam tão somente as relações que se estabelecem entre linguagem e o mundo, isto é, aquelas que correspondem ao uso cognitivo da linguagem. Já para a pragmática, além dessas interessam também as relações que se estabelecem entre sujeitos quando se utilizam da linguagem para referir-se ao mundo, o que equivale ao uso comunicativo da linguagem (BOURFLEUER, 1997, p. 37).

Neste entendimento, ancoramos essa perspectiva à necessidade de ultrapassar o uso da linguagem para o uso comunicativo da linguagem na atividade de ensino. O ensino quando utiliza apenas a linguagem se restringe ao mero repasse de conteúdos, mas quando ele se propõe a fazer o uso comunicativo da linguagem está se comprometendo com a interação recíproca entre sujeitos envolvidos e conhecimento científico.

## 5 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: DESMISTIFICANDO CONCEPÇÕES

Este capítulo apresenta uma breve introdução sobre alguns fundamentos da sociedade moderna para em seguida delinear necessidades do campo da Educação associados à Inovação pedagógica no contexto atual. Amparados nos estudos do filósofo Weil (2011), esboçamos uma visão sistemática dos mecanismos de funcionamento da modernidade que pode nos ajudar a compreender condições de vida do ser humano inserido nesta sociedade.

Segundo Weil (2011), a sociedade moderna caracteriza-se por três fatores, os quais são: *calculista*, *materialista* e *mecanicista*. Estes termos empregados pelo autor designam um conjunto de determinações que fazem com que o ser humano inserido na modernidade tenha uma nova visão tanto do trabalho, como do próprio pensamento de si mesmo, da ação e da técnica.

Sobre a primeira característica, *calculista*, nos fala Weil:

A sociedade moderna mostra-se *calculista*: toda decisão, toda transformação dos processos de trabalho e organização, todo emprego das forças disponíveis (humanas e naturais) deve ser justificado demonstrando que o domínio do homem sobre a matéria é reforçado, dito de outro modo, que o mesmo resultado **mensurável** é obtido com menos dispêndio de energia humana (WEIL, 2011, p. 92, grifo nosso).

Chamamos a atenção para o termo *mensurável*, pois também este representa a essência de uma sociedade *calculista*. As divisões do trabalho moderno representam bem os dois termos em destaque. A sociedade do trabalho é fragmentada em setores, em possibilidade de substituição do homem pela máquina, em quantificações da técnica e da eficiência em prol de um resultado final *calculado*. Ou seja, a fim de evitar perdas a sociedade quantifica a técnica tornando as produções de trabalho *mensuráveis*.

Assim, sabemos que o mesmo também acontece na educação em suas avaliações externas, suas fragmentações de formações, entre outros. Além disso, quando falamos na valorização da docência universitária fica extremamente notório o caráter *calculista*. A qualidade da profissionalidade docente não se refere mais às boas aulas que os professores dão, mas às quantidades de produções publicadas. Dessa forma, nos vemos claramente inseridos na caracterização de uma sociedade *calculista*.

Outro fator que caracteriza a sociedade moderna para Weil (2011, p. 92) é que esta é *materialista* “porque nas suas decisões só os fatores materiais são levados em consideração”. Sobre esta caracterização percebemos que as tomadas de decisões do conjunto da sociedade moderna priorizam no seu seio as manifestações da ciência voltadas para

produção técnica e tecnológica, levando assim em primeira consideração o *materialismo*. Os cursos supervalorizados da área de ciências e tecnologia simbolizam o coroamento dos bens *materiais* como valorização suprema em detrimento das outras áreas do conhecimento que têm por finalidade ter uma atitude crítica-reflexiva ao investigar a sociedade e suas relações.

Detendo o olhar ao nosso objeto de estudo, podemos perceber a característica *materialista* sob o ângulo da formação para a docência universitária quando há uma supervalorização dos conhecimentos específicos e um esvaziamento da formação pedagógica que impera no âmbito da subjetividade.

A última característica da sociedade moderna apontada por Weil (2011, p. 92) é que ela é *mecanicista*, pois, como aponta o filósofo: “todo problema deve ser transformado em problema de método de trabalho e de organização, e só deve referir-se ao mecanismo do trabalho social: todo problema que não pode ser formulado assim, é um falso problema”. Neste viés *mecanicista* os problemas não são submetidos à reflexões, diálogos com as necessidades, etc. mas à aplicabilidade do método para a sua resolução. O por que? O Para que? Tornam-se indagações escorregadias já que a resposta se encontra pronta e resulta á um método.

Sobre a especificidade da nossa investigação, percebemos o caráter *mecanicista* quando a docência universitária se restringe ao repasse conteudista, admitindo o conhecimento como algo findado sem a necessidade de um diálogo intersubjetivo para contemplar o aprendizado.

Assim, a sociedade vem assumindo suas diversas esferas (trabalho, instituições, educação, corporações, etc) levando em consideração os três pilares apresentados, ou seja, *calculista, materialista e mecanicista*.

Consideramos, contudo, que a educação neste contexto surge com um papel fundamental nesta sociedade, tendo a responsabilidade de fornecer, além de uma análise crítica-reflexiva sobre os pilares do modernismo, ações que possam transformar ou pelo menos oferecer novas perspectivas na configuração desse quadro. Não é uma tarefa simples propor mudanças no seio dessa sociedade, uma vez que seus pilares se encontram em grande parte da mesma, porém, são necessárias mudanças de paradigmas para a construção de novos horizontes.

Inseridos nesse contexto em que percebemos a formação para a docência universitária caracterizada pelos pilares da sociedade moderna torna-se urgente e promissora a caminhada pela mudança paradigmática tecnicista. Sabemos, contudo, que as raízes desse

paradigma perpassam as relações da sociedade como um todo, por isso reconhecemos que deve ser um percurso longo e profundo.

Essa é a justificativa que fundamenta nossa perspectiva de inserir, nesse estudo, a dimensão de inovação pedagógica no âmbito da formação para a docência universitária como medida capaz de gerar uma mudança paradigmática na busca de superar o domínio da racionalidade técnica e almejar uma racionalidade comunicativa.

Através das pesquisas já anunciadas, percebemos que estamos diante de um contexto em que a quantidade de criações e de formações nos cursos *stricto sensu* se ampliam a largos passos. Esse acelerado crescimento vem formando profissionais de diversas áreas, sendo eles pesquisadores, profissionais da saúde, das ciências exatas, naturais ou humanas, tecnólogos, cientistas, entre outros. Entretanto, nossa preocupação é identificar se além desses profissionais estarem se aperfeiçoando para atuarem nas suas áreas específicas, estão, da mesma forma, “aptos” para atuarem na docência universitária, mesmo que sua formação não atenda às necessidades da formação pedagógica em busca de uma racionalidade comunicativa capaz de superar os males do instrumentalismo, ou seja, das necessidades de formação para a docência universitária que vislumbramos com o caráter da inovação pedagógica.

Entendemos que a inovação pedagógica se insere como uma nova perspectiva concebendo um olhar que proporciona legitimidade para as necessidades da formação para docência, ao passo que grande parte dessa formação vem sendo atingida por uma racionalidade instrumental que nega as necessidades da docência. Por isso buscamos compreender os processos de inovações pedagógicas com o princípio de uma perspectiva ancorada numa formação emancipatória.

Esta formação a qual aspiramos, por sua vez, propõe muito mais do que a aceitação do conhecimento produzido, ela busca inserir o indivíduo nas reflexões sobre o conhecimento e suas relações com a sociedade, possibilitando, com isso, maturidade de sujeito que constrói opiniões próprias.

Essas inovações, contudo, não se contemplam apenas em novidades aparentes, mas em rupturas que propõem mudanças de perspectivas. A mudança deve basilar toda a concepção de construção do conhecimento e não apenas uma prática isolada. Assim, a inovação pedagógica se insere no âmbito de uma racionalidade comunicativa capaz de considerar o conhecimento historicamente produzido, os indivíduos dispostos a aprender e suas subjetividades, as reais necessidades da sociedade, e os saberes do docente em diálogo com os aspectos mencionados.

Neste caso, quando falamos em inovação pedagógica para a formação da docência universitária, o que vislumbramos não são apenas ações diferenciadas. Estas perdem a validade de inovação e continuam a favorecer o instrumentalismo. O que concebemos com um caráter inovador são ações que dão um salto de liberdade a favor de novas concepções.

Amparamo-nos em estudos de Cunha (2006) para compreender que

Esses processos não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de se dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam de tempo de maturação para poder produzir efeitos que podem ser múltiplos e heterogêneos (CUNHA, 2006, p. 9).

A inovação por suscitar algo novo, diferente e inusitado pode levar muitos a cair na armadilha de contemplá-la com algo apenas material que salta aos olhos de novidade. Dizemos “armadilha” por que o objeto novo muitas vezes acaba deixando prevalecer o mesmo sentido. Entretanto, o caráter de inovação pedagógica que fundamenta esta pesquisa não se contempla com algo fisicamente novo, mas com a mudança de postura sobre as concepções que ancoram as práticas. Reconhecemos com a autora citada que, muito mais do que proporcionar dimensões físicas, essas mudanças precisam favorecer dimensões simbólicas, atingindo o outro e reconfigurando seus significados e suas relações com a prática envolvida.

As experiências inovadoras que almejamos nesse estudo dão prestígio, portanto, ao conhecimento pedagógico, acreditando na sua capacidade de fomentar e contribuir com uma formação emancipatória e, principalmente, sendo capaz de romper com a racionalidade instrumental. Nessa perspectiva, a imposição de um pensamento único é um dos fatores primordiais que evidenciam a referida racionalidade da qual percebemos a necessidade de práticas transformadoras, pois diante desta a formação para a emancipação torna-se distante, se não inviável.

Sabemos que este fator que impõe o conhecimento como sendo global está longe de considerar os atores envolvidos e as relações subjetivas necessárias dos sujeitos que se envolvem na produção do conhecimento, bem como as necessidades humanas emergentes. “Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação” (CUNHA, 2006, p. 14). Como alcançar uma educação emancipatória diante dessas convicções? Acreditamos que somente com a superação delas.



Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar o sentido de transformar [...]. Incentivar o processo de inovação é agir contra o modelo político que impõe, não raras vezes a homogeneização como paradigma (CUNHA, 2006, p. 18).

O risco de não se deter a condição de funcionamento do conhecimento num mundo de ‘sujeitos’ é grande quando o engaiolamos, sem dar espaço de saída e entrada de novas relações, e o congelamos, sem possibilitar agregações, rupturas e valores que transformem esse conhecimento. Numa sociedade que vive e anseia a todo instante por transformações torna-se emergente a necessidade de refletir o conhecimento e suas possíveis relações.

Acreditamos que a proposta de inovação, através não somente de um agir diferenciado, mas de uma consciência nova, em busca de outras perspectivas, pensando nas situações, conhecimentos e as relações que se estabelecem com os sujeitos, possui condições efetivas de caminhar a favor da emancipação. “Os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido de mudança” (CUNHA, 2006, p. 17).

As inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (CUNHA, 2006, p. 18).

As novas práticas que buscamos estão relacionadas a um diálogo permanente entre vários tipos de saber. Não procuramos afirmar um tipo de conhecimento que tenha pretensões de ser universalizável, mas sim a compreensão da especificidade inserida numa dinâmica de relações que levem em conta a objetividade e a subjetividade dos sujeitos participantes. Pensamos que assim é possível uma nova forma de pensar, que aproxima teoria e prática e afasta a ideia de um conhecimento dogmático, fechado em si mesmo, obscuro em sua essência.

É neste sentido que entendemos que a busca da inovação pedagógica a qual nos referimos necessita da discussão da sua condição em seu contexto. Ações regulatórias com padrões universais, que não procuram situar-se na realidade inserida, que não mantêm diálogos subjetivos, que não consideram a relação dos sujeitos com o novo a ser inserido, só desviam o saber de uma racionalidade comunicativa. Tentativas de padronização sem

problemáticas, reflexões e questionamentos acerca do que realmente pode ser transformado apenas tendem a imobilizar iniciativas para o processo de inovação.

Inovações, neste contexto, nascem de iniciativas emancipatórias, o que significa, partem do desejo de querer algo a mais, surgem da insatisfação diante do que está posto e do pensamento dinâmico a fim de ser concretizado em práticas possíveis e realizáveis.

Formação para que? Com que sentido? Se os próprios cursos não se perguntarem sobre isso, correm o risco de reduzir a relação do conhecimento apenas a um monólogo que não dialoga com as necessidades emergentes, e que acaba por não produzir para elas, mas apenas reproduzir para algo que se repete. São práticas que por si só, já condizem com o controle e o poder que dificulta a emancipação.

Os obstáculos para uma emancipação do saber e conseqüentemente a inovação do mesmo são enormes. A tendência do imobilismo do saber afeta cada vez mais o universo acadêmico. A falta de interesse e a constante obrigação da sociedade moderna com vistas a uma eficiência muitas vezes enfadonha e cansativa acabam por dificultar uma aproximação entre as diversas áreas de estudo. É cada vez mais comum perceber essa postura, e assim, acabamos por negar a inovação, pois muitas vezes não sabemos nem sequer o caminho que estamos seguindo, apenas acompanhamos a caminhada sem conhecer os seus riscos.

A inovação pedagógica na formação de professores pressupõe uma racionalidade que ultrapassa os cânones vigentes da neutralidade científica viabilizando concepções de ‘sujeitos’ em modificar o ‘objeto’, enriquecê-lo, agregar valores, ou até mesmo desmistificá-lo. Essa neutralidade, neste caso, resulta no fechamento do saber e no empobrecimento da razão humana, permanecendo o reducionismo que pode levar a uma implosão de *desrazão*.

As contradições na busca do conhecimento constituem o perigo de estarmos lidando com um conhecimento que não faz mais conexão com o nosso mundo, nos alienando a *pseudoverdades*. Contradição porque a busca do conhecimento pressupõe investigação, problematização, construção, entendimento, e acima de tudo fazer uso destes em contextos sociais. Ou seja, o saber em si mesmo, nesse processo de monólogo a que está posto, corre o risco de negar-se e conseqüentemente de perder a sua parte mais produtiva, a inovação a partir da reciprocidade do conhecimento.

Pretendemos, assim, questionar a crença que ainda prevalece em relação aos critérios de seleção de professores, em muitos ambientes universitários, de que “quem sabe fazer sabe ensinar”, com desprezo à busca de um caráter de inovação pedagógica aliado ao domínio de campos específicos de conhecimento, no que diz respeito à formação dos

candidatos. Essa aceitação menospreza o caráter pedagógico da profissionalidade docente, levando em consideração apenas o domínio de conhecimentos em áreas específicas do saber.

A formação pedagógica faz-se necessária não como uma imposição a fim de substituir as especificidades de cada área. Seu principal intuito reside em procurar novas formas e metodologias da relação de saberes. A pretensão da formação pedagógica está exatamente na sua abertura a novos horizontes, partindo do que está posto em suas relações sociais, mas alçando voos mais altos: viabilizar o movimento de diálogo de sujeitos pesquisadores, respeitando as racionalidades que permeiam o desenvolvimento científico, em vista a dar sentido e liberar a capacidade de investigação, problematizando, questionando, comparando e construindo o conhecimento.

Acreditamos que assim a preocupação deixará de ser no repositório de conhecimento para ser do movimento de diálogo que podemos realizar para dar sentido e possibilitar a capacidade de investigação, problematizando, questionando, comparando e construindo o conhecimento.

O que se propõe, nesta compreensão, é que o professor universitário tenha consciência que o ato de ensinar vá para além de passar conhecimentos e que, como educador, ele possa compartilhar do seu saber de maneira mais reflexiva e dialógica.

Entendemos que a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das realidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (CUNHA, 2006, p. 41).

A inovação, inserida no mundo moderno, não pode apenas se referir a novas técnicas e tecnologias. Ela deve partir da configuração de seu contexto, o que permite compreender melhor onde o sujeito está inserido, superando os limites da mera observação objetiva/instrumental. É neste sentido que associamos inovação com ruptura de paradigmas, ou seja, com a necessidade de novas direções em percurso constante para se evitar o imobilismo.

Ao tomar a inovação como algo abstrato, perde-se a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, já que se constitui como um processo humano. A inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação de pessoas sobre o ambiente ou meio social. (CUNHA, 2006, p. 41).

É importante salientar que quando falamos em inovação, não nos referimos a todo tipo de mudança, mas sim a atitudes que apontam para um novo quadro, para uma nova

configuração de sentido. É exatamente na interrogação sobre como mudar a prática docente com vistas a novos sentidos que está o centro das preocupações que moveram esta investigação. Mudança condiz com ressignificação da prática, ir contra o conformismo. Tem suas raízes nas necessidades do homem, na sua finitude, e nas suas idealizações com o mundo.

Tal compreensão da mudança implica percebê-la como um processo que vai além das condutas mecânicas nas situações de interação social; além da simples alteração da rotina, da introdução de um novo artefato tecnológico (computador, *fac-símile* etc.) ou mesmo de reorganização das relações hierárquicas num dado contexto institucional. (FARIAS, 2006, p. 42).

O tipo de mudança evocado por Farias (2006) possui um caráter tecnicista diferenciado do sentido de inovação que almejamos e que se reporta as finalidades das relações sociais como algo recíproco ao sujeito, não deixando perder de vista fatores e necessidades sociais. Outro tipo de mudança abordado pela autora são as “mudanças epidérmicas, superficiais, que indicam sintomas de modernização, mas não de mudança” (p. 43). Estas se referem a aquelas atitudes de modelos universais para diferentes contextos com efeito de regulamentação e domínio que mudam apenas o formato e não a essência.

Farias (2006) contudo, traz dois caracteres ludibriadores que logo remetem ao termo inovação na compreensão da maioria das pessoas; são eles o “sedutor” e o “enganador”. O caráter sedutor está presente no despertar de melhorias, de avanços, de mudanças, entre outros, e o caráter enganador se destina a imagem proativa.

O que nos preocupa é que ambos caracteres não situam as pessoas nas implicações ideológicas, contextualizadas e as reflexões sobre suas repercussões, deixando um discurso esvaziado e superficial, abrindo brecha para que o sentido de inovação se disperse e se descomprometa de valores humanos.

De acordo com Farias (2006), novidade é o algo novo que suscita a inovação, a incorporação em um contexto. “Esta é a condição básica para se produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a” (p. 52). Encontramos assim um sentido relativo de novidade, pois é algo existente mas não contemplado ainda em determinado contexto. Compreendemos, contudo, que a inovação não se dá em apenas incorporar algo novo, mas possibilitar ser alterado por ela.

Baseando-se em Navaro (2000) e completando seu pensamento, a mesma autora distingui dois tipos de inovações: “inovações externamente induzidas” e “inovações internamente geradas”. A primeira se contempla com algo novo introduzido naquele contexto,

enquanto a segunda se refere a ações produzidas no contexto, levando em conta suas necessidades específicas que geram algo novo. O novo emerge das ações produzidas. Numa ele é introduzido para provocar novas ações e na outra ele é provocado pelas ações desenvolvidas pelas necessidades internas.

Referindo-se a educação, Farias (2006) entende que a inovação externamente induzida se insere mediante o sistema educacional, enquanto a internamente gerada direciona-se ao ensino apesar de que nas suas diferenças de formas, ambas se afinam na sua intencionalidade: o desejo de mudança.

A intencionalidade assume papel de protagonismo em favor de uma concepção multidimensional da inovação na educação, a qual difere de um enfoque técnico que possui considerações menos sociais. Esse caráter multidimensional leva em consideração as emergências que o cercam, adequações à situações que emergem, vínculos ideológicos e suas implicações práticas. Além de tudo, essa perspectiva se enlaça com o propósito de inovação ao tempo que considera as relações humanas individuais, coletivas e suas subjetividades que constituem um ambiente educativo.

Finalizando, consideramos que é através das relações dos atores e suas demandas com as inovações em busca de superar necessidades significativas que os contextos delineiam o sentido da mudança gerada, seja ela favorável ou não. Por isso, vale ressaltar que a perspectiva multidimensional da inovação em educação, ressaltada por Farias (2006), leva em consideração a relação entre as pessoas e as inovações no processo de mudança.

## 6 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO EMPÍRICO DE INVESTIGAÇÃO

Iniciamos nosso primeiro contato com os Cursos a serem investigados através da página eletrônica disponibilizada no site da UECE. A coleta de dados deste estudo foi centralizada nos Cursos de Mestrado considerando que estes constituem o primeiro cenário de formação *stricto sensu* para a docência superior na Universidade. Fizeram parte da amostra exclusivamente cursos situados em contextos de cursos de licenciatura os quais abrigam seu corpo docente. A exclusão de informações relativas especificamente aos cursos de doutorado (Programas) teve por justificativa a uniformidade de referência dos Cursos sob investigação, considerando que três dos seis cursos não oferecem o doutorado.

A finalidade do quadro a seguir foi de situar os Cursos na sua trajetória de reconhecimento oficial, identificando o seu conceito CAPES, quantidade de alunos no ano 2015 e ano de criação/reconhecimento (UECE e CAPES).

**Quadro 9 – Cursos de mestrado e doutorado (situados no contexto dos cursos de licenciatura): conceito CAPES, quantidade de alunos por nível e ano de criação do curso UECE, Fortaleza/CE, 2015**

Curso	Conceito CAPES	Alunos	Ano de criação do curso
CURSO A	4	Mestrado: 30	2004
		Doutorado: 12	2012
CURSO B	4	Mestrado: 25	1995
		Doutorado: 18	2010
CURSO C	3	Mestrado: 15	1998 Reconhecido pela CAPES: 2004
CURSO D	4	Mestrado: 21	1998
		Doutorado: 07	2011
CURSO E	3	Mestrado: 10	2003
CURSO F	3	Mestrado: 14	2006

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta primeira aproximação já pudemos perceber que todos os cursos têm reconhecimento da CAPES e a maioria dos cursos de mestrado, com exceção de apenas um, já possuem pelo menos dez anos de fundação. Esta constatação nos faz persistir firme na investigação ao modo que os cursos a serem investigados possuem uma história devendo ter sido suscetível ao aperfeiçoamento ao longo do tempo.

**Quadro 10 – Cursos de mestrado (situados no contexto dos cursos de licenciatura) e seus objetivos relacionados ao ensino e/ou formação de professores - Fortaleza/CE, 2015**

<b>Curso</b>	<b>Objetivo do Curso relacionado ao ensino e/ou formação de professores</b>
CURSO A	Produzir conhecimentos na área de “curso A” que contribuam para o incremento do campo da pesquisa e da intervenção sobre formação de professores, considerando as dimensões da teoria e prática, do desenvolvimento profissional e da aprendizagem; Formar profissionais para a Educação Superior, a Educação Básica e a gestão educacional capazes de compreender a prática docente em estreita vinculação com a totalidade social, por meio da articulação entre ensino e pesquisa; Promover a parceria entre as linhas e os grupos de pesquisa do Programa na perspectiva da formação docente interdisciplinar, considerando o campo de atuação desse profissional e a especificidade do seu trabalho na promoção da formação cultural, da aprendizagem e da emancipação humana
CURSO B	Assegurar o treinamento apropriado e eficaz de professores e pesquisadores de alto nível em “curso B”, para fazer face às necessidades do desenvolvimento sustentável regional
CURSO C	Tem contribuído para a formação de professores para o ensino médio e superior de “curso C” em nosso Estado e em Estados próximos.
CURSO D	Qualificação de profissionais do ensino de “curso D” do Norte e Nordeste
CURSO E	
CURSO F	Tem o objetivo de estimular a investigação e as reflexões no campo do “curso F” possibilitando a qualificação de pessoal para o ensino e a pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Estes foram os objetivos apresentados através do endereço eletrônico dos cursos. Esta primeira coleta de dados permitiu observar que quatro dos seis cursos fazem referência à formação para a docência nos seus objetivos, sendo que os cursos B e E não fazem essa referência. Os demais cursos apenas mencionam a formação, entre os quais somente o curso A tece considerações acerca da docência como âmbito formativo.

**Quadro 11 – Cursos de mestrado (situados no contexto dos cursos de licenciatura) e suas disciplinas destinadas à formação para o ensino – UECE - Fortaleza/CE, 2015**

(Continua)

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas relacionadas à formação para o ensino</b>
CURSO A	Teorias da educação e formação de professores (Obrigatória) Metodologia do ensino superior (Opcional) Formação e aprendizagem docente na perspectiva Sócio-Histórica (Opcional)
CURSO B	Metodologia do ensino superior (Obrigatória) Estágio à docência (Obrigatória)
CURSO C	Metodologia do ensino superior (não consta obrigatoriedade)

**Quadro 11 – Cursos de mestrado (situados no contexto dos cursos de licenciatura) e suas disciplinas destinadas à formação para o ensino – UECE - Fortaleza/CE, 2015**  
(Conclusão)

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas relacionadas à formação para o ensino</b>
CURSO D	Ensino-aprendizagem de “curso D”: a formação do professor (específica da linha)
CURSO E	Não informa disciplinas relacionadas à formação para o ensino
CURSO F	Não informa disciplinas relacionadas à formação para o ensino

Fonte: Elaborado pela autora

As disciplinas disponibilizadas na página eletrônica institucional dos respectivos cursos permitem perceber uma primeira aproximação da sua relação com a formação para a docência universitária. Esta informação inicial nos proporcionou um sentido de fragilidade particularmente em relação aos cursos “E” e “F” que não apresentam disciplinas relacionadas à formação para a docência, enquanto o curso B, por sua vez, informa disciplinas de formação pedagógica.

Estas primeiras informações oriundas da página eletrônica institucional deixaram nosso espírito investigativo ainda mais curioso para conhecer a real relação desses cursos com a formação para a docência universitária. Como esses objetivos são contemplados? O modo breve de apresentá-los expressa haver atenção com essa formação? A preocupação demonstrada de forma extensa e detalhada perpassa sua proposta e efetivação? Essas formas indagações que surgiram e impulsionaram o aprofundamento da nossa investigação a partir desses primeiros achados.

Achamos conveniente, portanto, consultar os relatórios disponibilizado na Plataforma Sucupira, fonte de acesso oficial e igualmente disponível para interessados em realizar ou conhecer o curso.

## 6.1 UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DOS CURSOS DE MESTRADO NA PLATAFORMA SUCUPIRA

Ao iniciar a procura por um documento que norteia os cursos e suas proposições buscamos inicialmente o acesso aos projetos político pedagógico dos cursos, regimento e estrutura curricular através das secretarias dos cursos. Entretanto, as tentativas levaram mais de um mês e não foram atendidas satisfatoriamente.

Tendo em vista que a Plataforma Sucupira é uma fonte de documentação desenvolvida pela CAPES que propõe confiabilidade, precisão e segurança das informações,



assim como transparência dos dados para toda a comunidade acadêmica optamos por buscar as documentações necessárias a partir dessa.

Neste intuito os documentos que analisamos através da plataforma foram o “quadro de disciplinas vinculadas ao programa” e a “proposta do programa” que integram diversos itens como: histórico e contextualização do programa; objetivos; perfil dos egressos; proposta curricular; experiências inovadoras de formação; estágio de docência; indicadores de integração com a graduação; entre outros.

A leitura reflexiva deste documento foi bastante relevante para conhecermos o programa, identificar e compreender seu viés de relações com a formação para a docência universitária. Neste propósito, buscamos enfatizar aqui as informações relativas ao interesse dos cursos em formar para a docência universitária.

### 6.1.1 O curso A

De acordo com o relatório apresentado (Plataforma Sucupira, 2015) o “curso A” Universidade Estadual do Ceará teve seu início em janeiro 2004 ofertando 12 vagas para o curso de mestrado chegando a crescer 150% até o ano de 2014, passando a ser ofertada 30 vagas. Neste mesmo ano o programa totalizou 147 mestres titulados. Neste panorama podemos observar o quanto vem crescendo o “curso A” ao longo de seus 10 anos.

A formação de professores está representada como área de concentração do programa. Por isso, desde já, podemos perceber a preocupação do programa em contribuir com os estudos sobre formação docente. As intenções de estudos, contudo, não se limitam à Educação Básica, concebendo que a formação para a Docência Universitária também faz parte das problematizações e avanços.

Como objetivos principais do programa podemos perceber preocupações com a formação para a docência universitária que acompanham o nosso parâmetro de análise da docência, em que ser professor não é somente saber *o que ensinar* mas ter atenções voltadas também para o *como ensinar*). Dentre os itens, citamos dois deles a fim de representar os demais.

- a) Produzir conhecimentos na área do “curso A” que contribuam para o incremento do campo da pesquisa e da intervenção sobre formação de professores, considerando as dimensões da teoria e prática, do desenvolvimento profissional e da aprendizagem;
- b) Formar profissionais para a Educação Superior, a Educação Básica e gestão educacional capazes de compreender a prática docente em estreita vinculação com a

totalidade social, por meio da articulação entre ensino e pesquisa (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015, p. 11).

Com isso, percebemos que este curso tanto problematiza e investiga a formação para a docência, seja ela da Educação Básica ou Superior, como oferece ou objetiva oferecer uma formação que contemple as necessidades do ser professor, capaz de deixar seus egressos aptos a atuar na docência. Abrir espaços para questionar e criticar essa formação constitui refletir sobre os limites e os possíveis diálogos que essa formação pode prover com os contextos envolvidos da prática.

O Estágio de Docência é apresentado como uma disciplina obrigatória para todos os alunos do programa, não havendo diferenças entre os alunos bolsistas e não bolsistas, exigência esta de formação que pode contribuir para a melhoria do ensino na graduação. “Neste sentido, ao mesmo tempo em que os mestrados articulam os conhecimentos adquiridos no Programa com as demandas da sala de aula, vivenciam as problemáticas da docência no Ensino Superior, enriquecendo sua formação através da reflexão na ação” (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015).

Nesta passagem percebemos que o curso tenta demonstrar uma valorização e preocupação no que diz respeito à reflexão da prática educativa para a formação docente.

No que diz respeito às práticas de experiências inovadoras de formação o curso apresenta diversas ações, dentre as quais podemos perceber suas relações com a formação para a docência: integração ensino e pesquisa; formação em abordagens quantitativas e qualitativas; integração de ações entre bolsistas de iniciação científica, mestrados e doutorandos; envolvimento de graduandos, mestrados e doutorandos na organização dos eventos, formação em pesquisa como estratégia de desenvolvimento profissional de professores da educação básica; experiência de colaboração entre pares na produção bibliográfica.

Práticas dessa natureza contribuem mesmo que indiretamente para uma formação que está além do caráter conteudista, baseando-se na necessidade de formar para a docência a partir do caráter pedagógico.

Entre os indicadores de integração com a graduação é mencionada a qualificação de professores da Universidade Estadual do Ceará nos seus diversos campi através desse “curso A”. Ademais, ressalta-se que tem crescido o número de docentes da graduação, provenientes de instituições públicas e privadas de educação superior tanto do Ceará como de outros estados, que têm ingressado no Mestrado Acadêmico em Educação da UECE. Este indicador nos faz perceber a credibilidade do curso no que diz respeito a formação para a

docência universitária tanto no estado do Ceará quanto em estados vizinhos o que faz crescer ainda mais a responsabilidade do curso em formar professores do ensino superior.

Ademais, ao traçar o perfil dos ingressos o programa salienta que nos dois anos anteriores a esta coleta (2013 e 2014) cerca de 25,30% dos ingressos no programa já eram docentes do ensino superior. O relatório em apreço menciona que é crescente o número de egressos do programa que se tornam professores de instituições públicas e privadas de ensino superior. Com isso, acreditamos que este curso de mestrado vem servindo como base de formação e meio de acesso para os professores que se formaram neste contexto, exercerem a docência universitária.

Os dados coletados contribuíram para firmar a nossa pesquisa no território investigado, uma vez que optamos por investigar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* com o pressuposto que os mesmos deveriam se comprometer com a formação do docente universitário, sabendo que a LDB 9394/96 aponta essa formação como um requisito para o ensino de nível superior.

Ao analisar os registros de ingressos e egressos deste curso, verificamos que a relação da atuação dos alunos provenientes de instituições de ensino superior constitui mais um fator que nos permite afirmar mais ainda a responsabilidade deste programa em direcionar atenções à formação da docência universitária.

Em análise aos dados apresentados na plataforma Sucupira, atentamos nosso olhar também à oferta de disciplinas vinculadas ao programa e sua relação com a formação pedagógica para a docência universitária. A diversidade encontrada na oferta de disciplinas relacionadas ao ensino ou à docência demonstra consciência e esforço em contemplar a formação do professor de ensino superior.

É evidente que o curso de mestrado “curso A” possui uma gama bem ampla de disciplinas, tendo em vista sua área de concentração: formação de professores. Entretanto, vale salientar a preocupação do curso em apresentar disciplinas sobre o ensino e os saberes constitutivos da prática docente. Por isso, trazemos aqui essas disciplinas que têm esse direcionamento para evidenciar essa preocupação: Política Educacional, Formação e Cultura Docente; Teorias da Educação e Formação de Professores; Seminário Temático História da Formação de Professores no Brasil; Seminário Temático Trabalho, Educação e Formação Docente; Estudos Orientados III - Ensino de Arte; Estudos Orientados III - Saberes Docentes; Estudos Orientados III - Procedimentos Metodológicos no Ensino de Matemática; Estudos Orientados III - Formação de Formadores no Ensino Superior; Estudos Orientados III - Aprender e Ensinar Estrutura Aditiva; Teorias da Aprendizagem; Seminário Temático -

Informática Educativa; Seminário Temático - Formação e Aprendizagem Docente na Perspectiva Sócio-Histórica; Marxismo e Formação do Educador; Metodologia do Ensino Superior; Aprendizagem e Subjetividade Docente; História do Conhecimento e da Pedagogia; Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente.

A partir desse relato, foi possível verificar que a área de concentração do Programa, voltada para a formação de professores, tem centralidade não somente na pesquisa sobre a temática em estudo, como em formar para a docência levando em consideração que os alunos produzam conhecimento sobre esse fazer e concebam à sua profissionalidade enquanto professor.

### 6.1.2 O curso B

O curso B teve sua criação em 1997. Em seus objetivos pontuais, o programa declara, mesmo que timidamente, o interesse em contribuir com a formação para a docência através dos cursos oferecidos. Chama a atenção, contudo, que essa tímida referência já não se apresenta no objetivo geral, uma vez que declara “Assegurar o processo de ensino e aprendizagem de qualidade na formação de mestres e doutores, *capacitando para a pesquisa* [grifos nossos] de forma eficiente atendendo à área das ciências geográficas e afins” (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015, p. 5).

A partir da leitura desses objetivos apresentados no relatório anual, o programa revela a intenção norteadora deste curso de mestrado direcionar-se para a formação do mestre pesquisador, contemplando e produzindo conhecimentos da área das ciências geográficas. Na leitura dos seus objetivos específicos, distintos dos objetivos pontuais apresentados no início do documento, encontramos dois pontos que confirmam a centralidade do Programa destinada a ‘aperfeiçoar e qualificar’ profissionais da área curso “B”, sem referenciais à formação para a docência neste campo.

Aperfeiçoar e qualificar geógrafos, doutores e mestres para o exercício da pesquisa e da **docência** na área do “curso B”  
Formar profissionais capazes de compreender e **explicar** a dinâmica natural e social da organização territorial no semi-árido e nas regiões litorâneas (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015, p. 5, Grifos nossos).

Consideramos superficial, portanto, o enfoque e a valorização que o curso dá à formação para a docência através de seus objetivos, uma vez que nem os objetivos específicos

apontam para esta formação, não se mencionado e nem apresentando fundamentação para proposta dessa formação.

No decorrer do documento encontramos, contudo, indicações em que são relatados outros objetivos que apontam comprometimento com a formação para a docência universitária: “[...] ampliar o número de mestres e doutores em “curso B” no Brasil e em especial nas regiões Nordeste e Norte formando recursos humanos de alto nível para atender demandas de instituições de ensino superior [...]” (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015).

Essa direção do programa aponta para seu desenvolvimento de forma quantitativa e qualitativa em vista a contribuir com as necessidades de formação do professor universitário. Essa dimensão encontra suporte no relatório anual que apresenta o perfil dos egressos confirmando essa contribuição. O programa conta com um total de 184 egressos no curso de mestrado e ao longo dos seus dezoito anos “a predominância da ocupação dos profissionais estão no setor público especialmente nas Universidades, nas escolas públicas e instituições oficiais de pesquisa e por último e não menos importante a iniciativa privada”. (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015).

A contribuição do Mestrado no “curso B” na formação para a docência é confirmada quando aponta que grande parte dos discentes que saem da Pós-Graduação *stricto sensu* almejam e direcionam-se à docência universitária. Esse compromisso é acatado no rol de disciplinas obrigatórias, onde duas são relacionadas à formação para a docência: ‘Metodologia do Ensino Superior’, além da disciplina Estágio Supervisionado.

Confirma-se, portanto, que apesar de não ser extensas as referências sobre à necessidade de formação para a docência universitária, o programa tem grande responsabilidade sobre essa formação uma vez que grande parte do seu alunado irá atuar nesse campo.

### **6.1.3 O curso C**

O mestrado acadêmico “curso C” foi criado fundado em 1998. Até o ano de publicação do documento na Plataforma Sucupira o curso já obteve a conclusão de 15 turmas com 134 mestres. Segundo o relatório analisado, um dos fatores que impulsionou a criação do curso de Mestrado em “curso C” foi a determinação de uma nova política da Universidade Estadual do Ceará (entre 1997 – 2000) em que passa a exigir a formação em cursos de mestrado ou doutorado para compor o corpo docente da universidade.

Percebemos, então, que desde sua criação o curso viabiliza a formação de professores universitários nos quadros da Instituição. O compromisso desse curso foi marcado, desde aquela época, para atender as demandas da sua própria universidade e a formação para a docência, motivo de incentivo ao seu início.

Em seus objetivos percebemos o direcionamento à formação docente quando é relatado que objetiva “[...] o desenvolvimento da pesquisa e da formação de profissionais para o magistério qualificados nos níveis médio e superior em ‘curso C’ [...]”. O texto, logo a seguir, relaciona diretamente esse compromisso com a profissão a ser exercida pelos discentes ao término do curso “[...] E, de fato, ao longo dos seus anos de existência formou dezenas de professores em “curso C” do ensino médio e superior, com atuação majoritária no ensino público [...]” (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015, p. 4).

Ainda na proposta do programa é destacada uma vertente do curso que contribui para a formação de professores de “curso C” do ensino superior e médio, ao afirmar que o estudo de ética vem contribuindo de maneira favorável na atuação dos docentes que se formam no mestrado. Percebemos com isso, que a proposta de formação de professores neste curso direciona seu fundamento à ética como categoria que contribui diretamente na prática docente.

No que se refere aos egressos do curso, o relatório (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015) informa que dos 126 localizados, 75 ensinam na Educação Superior, perfazendo uma proporção de 59,5%. Este indicador vem em apoio à necessidade de aprofundar a investigação sobre o modo como este curso vem contribuindo com inovações no âmbito da formação para a docência universitária já que essa informação aponta que a maior parte de seu público atua nesse nível de docência.

Ao olharmos a estrutura curricular do curso de mestrado em “curso C” encontramos apenas uma disciplina, além do estágio de docência, no que se refere mais diretamente à formação para a docência, sendo ela: ‘Metodologia do ensino superior’.

#### **6.1.4 O curso D**

O curso de Mestrado em “curso D” teve início em 1998 e segundo o relatório analisado o programa tem se tornado referência para qualificação de professores de línguas do Norte e Nordeste. Essa auto avaliação demonstra a responsabilidade do mesmo em formar professores no quesito de qualidade e reconhecimento à essa formação.

Investigando esse compromisso com a formação para a docência, encontramos apontamentos para o aprofundamento dessa observação na Linha de Pesquisas I denominada “Linguagem, Tecnologia e Ensino” que aborda a área de ensino e os processos de ensino-aprendizagem. O reconhecimento de uma necessidade de formação voltada para o ensino que demarca uma linha de pesquisa ganha grande força de efetivação podendo ter repercussão e articulações com projetos, dissertações e disciplinas.

Quanto aos seus objetivos, por diversas vezes é mencionado no relatório a importância da formação para o ensino e aprendizagem em línguas o que demonstra, mais uma vez, a intencionalidade do curso em formar professores.

No item Perfil dos Egressos o relatório não permite identificar efetivamente os campos de atividades dos ex-alunos do programa, mas sim a intencionalidade deste em relação àqueles que concluem sua formação. Assim, ao elencar que o mesmo visa ‘formar pesquisadores e docentes... para a pesquisa’ aproxima-se timidamente da necessidade de formar para a docência no significado acentuado no foco de nossa investigação. A citação a seguir oferece elementos para nossa interpretação.

O PosLa visa formar pesquisadores e docentes mestres e doutores aptos a atuarem em nível superior, qualificando-os para a pesquisa interdisciplinar nos diferentes campos de estudo da “curso D” Aplicada, tendo como foco o funcionamento da linguagem e suas diferentes perspectivas lingüística, cognitiva, sócio-cultural, histórica e política. (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015, p.4).

Na sua proposta curricular foram encontradas três disciplinas, além do estágio à docência como obrigatório, que se destinam à formação da docência. São elas: ensino-aprendizagem de línguas: a formação do professor; tópicos em linguagem, tecnologia e ensino; aprendizagem e desenvolvimento de linguagem. Essas disciplinas constam, portanto, como importante. Consideramos as disciplinas apresentadas um grande índice de um curso de mestrado *stricto sensu* que se compromete com a necessidade da formação para a docência universitária.

### **6.1.5 O curso E**

O “curso E” da Universidade Estadual do Ceará teve seu início em 2005 com área de concentração em “‘curso E’ aplicadas ao desenvolvimento semiárido”. Suas duas linhas de pesquisas denominam-se: física da atmosfera e energias alternativas.

O curso de Mestrado acadêmico em “curso E”, mesmo situado em contexto de curso de licenciatura na graduação, não apresenta indícios de preocupações com a formação para a docência no decorrer de todo o seu relatório. O ensino e a docência como intenções de formação não foram mencionados em momento algum. Ademais, seus objetivos não apresentam direcionamento em relação ao ensino, à formação docente e à aprendizagem, restringindo-se aos conhecimentos específicos do “curso E”.

Em consonância com a perspectiva do curso, sua estrutura curricular não oferece disciplina relacionada a formação para a docência, a não ser o estágio à docência, disciplina obrigatória para todos os alunos de curso de mestrado *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará.

### **6.1.6 O curso F**

Entre os seis cursos investigados o mestrado em “curso F” é o mais recente tendo seu início no ano de 2006. O curso apresenta duas linhas de pesquisas, sendo elas: Práticas urbanas e Memória, oralidade e cultura escrita. O relatório consultado demonstra que esse mestrado enfrentou grandes desafios condizentes às necessidades de organização e planejamento do seu curso.

As in experiências administrativas e políticas causaram as primeiras defecções dos professores. A falta de conhecimento da legislação levava a coordenação à ações equivocadas na composição do quadro docente e na consolidação das linhas de pesquisas (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015, p. 2).

Foi a partir do ano 2010 que aconteceram esforços para superar as deficiências apontadas nas determinações da CAPES. Dentre as necessidades e superações identificadas em cerca de dez itens, nenhuma dizia respeito à formação para a docência. As preocupações se norteiam, principalmente, às pesquisas, publicações e qualificação de produção de professores.

A leitura e a análise do relatório consultado permitem concluir que não há, neste documento, preocupação explícita em relação ao comprometimento com a formação para a docência. A relação do curso com essa formação aparece apenas no seu objetivo geral de forma breve afirmando que “O MAHIS procura estimular a investigação e as reflexões no campo do “curso F”, possibilitando a qualificação de pessoal para o ensino e a pesquisa” (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2015, p. 4). Após essa menção a formação para o ensino não aparece mais no restante do documento.



Outro espaço onde é notada essa ausência, no que tange a formação pedagógica para a docência universitária, é no quadro de disciplinas ofertadas no qual nenhuma delas se direciona à esta dimensão, a não ser a disciplina de estágio à docência obrigatória para todos os cursos de mestrado acadêmico da UECE.

## **7 DANDO VOZ AOS CURSOS INVESTIGADOS: O DESENVOLVER DAS ENTREVISTAS**

Como já mencionado na proposta de metodologia de pesquisa, além dos dados provenientes de documentação proveniente dos sites dos Programas e dos Relatórios da Plataforma Sucupira referentes ao ano de 2014, buscamos contato com os coordenadores (ou vice-coordenadores) dos cursos investigados com a pretensão de ouvir seus posicionamentos sobre a intencionalidade do curso em relação à nossa temática de pesquisa.

Por ocasião da realização das entrevistas com a finalidade de esclarecer e completar os dados coletados na análise da documentação oficial, nos defrontamos com a necessidade de rever os critérios que motivaram a escolha dos seis cursos escolhidos inicialmente. A definição do objetivo norteador dessa pesquisa põe em destaque a dimensão de “inovação pedagógica em prol da formação de profissionais de docência em espaços acadêmicos de pós-graduação”.

Sob esse prisma, após a análise dessa documentação inicial, particularmente dos relatórios e da organização curriculares (Plataforma Sucupira), ficou evidente que do universo de seis cursos investigados inicialmente, dois destes não apresentavam elementos condizentes com a proposta da pesquisa. Tendo em vista a aproximação da investigação dos cursos com os nossos objetivos de pesquisa, optamos por priorizar a investigação daqueles que mais apresentaram o comprometimento com a formação para a docência.

Os cursos de mestrado em “curso E” Aplicadas e “curso F” não permaneceram na investigação por não apresentar em sua organização curricular sequer disciplinas relacionadas à formação para a docência, a não ser o estágio à docência exigência obrigatória para todos esses cursos. Ademais, outro critério de exclusão desses cursos foi a ausência de destaque à formação docente nos seus objetivos e no decorrer de todo o seu relatório.

Para a realização das entrevistas estabelecemos um contato inicial com os coordenadores dos cursos escolhidos esclarecendo a nossa proposta e a importância de agendar um encontro pessoal para estes fins. Consideramos relevante salientar, neste processo de uma investigação de interesse da UECE com suporte específico de bolsa de mestrado<sup>1</sup>, a dificuldade em agendar um horário livre com esses coordenadores da Instituição os quais alegavam seus intensos compromissos. A dificuldade em agendar a entrevista requereu cerca de dois meses de tempo de pesquisa até a finalização destas.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa recebe auxílio financeiro através do Fundo de Inovação Tecnológica do Estado do Ceará (FIT).

Duas entrevistas foram realizadas com os Coordenadores de curso, enquanto o curso de mestrado em lingüística e o curso de “curso C” disponibilizaram seus vice-coordenadores alegando que os coordenadores estavam atribulados de atividades, sem tempo hábil para a participação. Todos os encontros aconteceram em ambientes tranquilos, sem nenhuma ocorrência ou intervenção que pudesse prejudicar o seu andamento. A sua duração levou em média quarenta e cinco minutos. Após a realização das mesmas, todas foram transcritas pela própria autora da dissertação para seguir com as análises a partir dos objetivos propostos para essa investigação.

## 7.1 PROPOSTA DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

A elaboração do roteiro de entrevista foi desenvolvida com a intenção de discutir os objetivos específicos elencados nessa investigação, sendo eles: identificar os espaços e modos como esses programas de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam o desenvolvimento da formação pedagógica; destacar os saberes, a racionalidade e as modalidades de práxis pedagógica que caracterizam essas práticas de ensino/aprendizagem; caracterizar as contribuições, inovações e lacunas destes programas na formação para a docência universitária.

Em busca de atender os propósitos acima mencionados nossas indagações foram as seguintes:

1. Qual a intenção norteadora desse curso de Mestrado? - Esta pergunta teve a finalidade de conhecer de maneira geral o objetivo principal do programa para analisá-lo comparando com as demais ações ou concepções;
2. Pesquisa ou docência? Qual o foco principal do curso? - Buscamos, assim, perceber se o curso concebe essa formação como elementos distintos ou como um binômio em que um contribui favoravelmente para o outro;
3. Este curso contempla uma formação para a docência universitária? De qual forma? - Pretendemos com esta indagação perceber os espaços para essa possibilidade de formação e compreender concepções que o curso concebe ao promover a formação para a docência universitária;
4. A pesquisa em que o aluno se envolve através desse curso de mestrado contribui para a formação docente dele? - Sabendo que a produção de pesquisa científica é requisito para a conclusão de todos esses cursos buscamos compreender se a relação que a proposta do curso ele faz entre pesquisa e

ensino se restringe apenas ao conteúdo/conhecimento adquirido através da pesquisa que pode ser levado para o ensino ou se tem a percepção de que a pesquisa também forma o docente (pesquisa como princípio educativo);

5. De maneira geral, como os professores deste curso provocam a aprendizagem nos alunos? - Nesta pergunta buscamos a forma como os professores conduzem a construção do conhecimento que muito tem haver com a sua concepção de docência;
6. Quais são as inovações e os limites que o curso apresenta no que diz respeito a formação para a docência universitária? - Por último, buscamos perceber através das inovações apresentadas se o seu caráter diz respeito realmente a uma inovação que busca uma nova perspectiva de formação atendendo às necessidades da docência universitária. Até que ponto essas inovações se comprometem com a formação docente e que limites travam a realização dessa formação.

## 7.2 TECENDO DIÁLOGO COM COORDENADORES DOS CURSOS INVESTIGADOS

É importante salientar que ao delinear a nossa temática elencamos três categorias que compreendemos como fundamentais para analisar o nosso problema de pesquisa, sendo elas: docência universitária (categoria âncora), formação pedagógica e inovação pedagógica (como fruto da relação das duas categorias anteriores).

Foram essas categorias que nos levaram à construção dos questionamentos que moveram as entrevistas com os coordenadores dos cursos investigados. Para tanto, optemos, nesse diálogo, por buscar encontrar nossas categorias iniciais de análise nas questões apresentadas aos interlocutores procurando, ao mesmo tempo, desmistificar a relação que geralmente existe entre docência universitária e formação pedagógica, incluindo a inovação pedagógica. Como era de esperar, além das categorias impulsionadas pelas questões, os entrevistados apresentaram em seus discursos outras categorias que consideramos convenientes para o nosso estudo, sendo elas: pesquisa, ensino e metodologia.

Esses elementos permitiram desenvolver nossa análise buscando perceber em cada questão a categoria predominante nas respostas dos interlocutores. Articulamos o diálogo sobre de que forma eles dão sentido a estas categorias, o significado que lhes proporcionam e como compreendemos essa relação.

Para situar o leitor e preservar um sigilo mínimo, é importante salientar que as informações relativas aos conteúdos das entrevistas não serão identificadas pelos nomes dos cursos nem dos coordenadores de forma a preservar suas identidades. Estas informações serão sempre designadas aos cursos “A” “B” “C” e “D” fazendo correspondências entre si. Dessa forma, todas as informações de um mesmo curso serão identificadas com uma mesma letra para que possamos compreender a linha de pensamento de cada sujeito.

No primeiro questionamento que realizamos com os coordenadores (Qual a intenção norteadora desse curso de Mestrado?) percebemos uma heterogeneidade das respostas, estando suas principais preocupações entre: formação docente (seja ela para a educação básica ou para o ensino superior, pesquisa e docência universitária). No quadro abaixo se encontram as categorias de enfoque das respostas juntamente com as principais questões articuladas a elas no primeiro momento.

**Quadro 12 – Categorias apresentadas e a relação que tem com o Curso na primeira questão apresentada**

<b>CURSOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>RELAÇÃO</b>
Curso (A)	Pesquisa/Docência universitária	Traz a formação para a pesquisa e para a docência universitária como objetivos do programa
Curso (B)	Pesquisa	Enfoque na formação do pesquisador, tendo a formação docente como campo de estudos
Curso (C)	Formação Docente	Traz a formação para a docência com uma necessidade ainda não consolidada pelo curso
Curso (D)	Pesquisa	Foca nas linhas de conhecimento do curso

Fonte: Elaborado pela autora

Diante deste primeiro olhar, percebemos um distanciamento com a preocupação em formar docentes universitários, sendo esta mencionada apenas na resposta de um dos interlocutores. É importante destacar também que apesar de pouco citada a formação docente é encarada como uma lacuna e necessidade do curso.

Reconhecemos que perceber essa necessidade e assumir a lacuna constitui um passo profícuo para o despertar de novas possibilidades a favor de suavizar e até abonar o problema estabelecido. Quando um problema está estabelecido, só conseguiremos resolvê-lo se antes o percebemos. Porém, essa consciência só é possível se abriremos espaços para a reflexão crítica ao recorrente.

Quando indagados acerca do foco principal do curso, se pesquisa ou docência, a categoria predominante foi “pesquisa”, estando ela em todas as respostas e apenas em um momento relacionada ao ensino, como segue as informações dispostas no quadro a seguir.

**Quadro 13 – Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na segunda questão apresentada**

<b>CURSOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>RELAÇÃO</b>
Curso (A)	Pesquisa/Docência	Admite trazer a docência como campo de estudos
Curso (B)	Pesquisa	Salienta que a pós-graduação nasce para formar o pesquisador
Curso (C)	Pesquisa	Faz críticas aos professores responsáveis por essa predominância da pesquisa em detrimento do ensino
Curso (D)	Pesquisa	Coloca a formação para o ensino de (área específica do curso) como uma lacuna que precisa ser preenchida

Fonte: Elaborado pela autora

O que nos chamou atenção nos direcionamentos das respectivas respostas foi que, apesar de poucos cursos assumirem o seu foco na docência, estando ele destinado à pesquisa, estes tendem a não concordar com as limitações de sua prática em relação à formação docente.

Sobre a terceira pergunta dirigida aos entrevistados, ‘Este curso contempla uma formação para a docência universitária? De quais formas?’ - encontramos um posicionamento balanceado a favor e contra. Assim dispomos os principais posicionamentos sobre essa formação no quadro a seguir.

**Quadro 14 – Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na terceira questão apresentada**

(Continua)

<b>CURSOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>RELAÇÃO</b>
Curso (A)	Docência universitária	Acredita que contempla, mencionando sua relação com a disciplina de estágio à docência
Curso (B)	Docência universitária	Contempla transversalmente, declarando que entra em conflito com as exigências dos cursos de pós graduação

**Quadro 14 – Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na terceira questão apresentada**

(Conclusão)

<b>CURSOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>RELAÇÃO</b>
Curso (C)	Docência universitária/ metodologia	Docência universitária como formação é contemplada apenas no papel e a metodologia de ensino predominante dificulta essa formação
Curso (D)	Ensino	Necessidade de um professor que trabalhe sobre o ensino

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos dados apresentados no Quadro acima entendemos que a formação para a docência universitária, estando declarada ou não, não se revela como concepção de formação, estando presente apenas como necessária nos cursos.

Percebemos essa posição na fala do coordenador do curso “C” quando comenta em forma de crítica e oposição que essa formação é contemplada apenas no papel. Consideramos que a concepção de formação docente desse entrevistado se aproxima do nosso paradigma de formação, pois o mesmo demonstrou considerar que essa formação não se contempla em ações pontuais, mas em fundamentações que dão intencionalidade à prática da construção do conhecimento. Em seu discurso, este professor declara que a metodologia de ensino dominante dificulta essa formação. Nesta fala percebemos a preocupação do referido professor em não apenas inserir uma disciplina específica, mas em mudar a forma de conceber o conhecimento na construção dos saberes dos futuros professores universitários.

Diferentemente dessa intencionalidade, o coordenador do curso (D) já se revela satisfeito, acreditando contemplar essa formação através da inserção de um professor que trabalhe questões relativas ao ensino.

Ao indagamos os interlocutores com a pergunta: O senhor (a) acha que a pesquisa em que o aluno se envolve através desse curso contribui para a formação docente dele? - a quarta pergunta foi elaborada tendo um pressuposto: a compreensão de que a pesquisa em seu caráter investigador, problematizador, reflexivo e dialógico pode contribuir para a forma como o sujeito considera a construção do conhecimento, caso este a incorpore com seu princípio educativo.

**Quadro 15 – Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na quarta questão apresentada**

<b>CURSOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>RELAÇÃO</b>
---------------	-------------------	----------------

Curso (A)	Formação docente	Concebe que o aprofundamento do tema estudado lhe faz um melhor professor
Curso (B)	Formação docente/pesquisa	Acredita na prática de pesquisa como princípio educativo
Curso (C)	Formação pedagógica	Na prática essa dimensão de formação pedagógica não se legitima (apenas no papel), aparecendo como uma necessidade do curso
Curso (D)	Pesquisa	Afirma a pesquisa como contribuição, mas não traz relação com o ensino. Fala de articulação teoria e prática apenas como materialização do objeto de estudo

Fonte: Elaborado pela autora

Das respostas mencionadas apenas o coordenador do curso “B” manteve uma afinção à nossa compreensão de pesquisa como princípio educativo acreditando que o curso se insere nela. O curso “C”, apesar de não demonstrar a relação dessa concepção às práticas de pesquisa, afirmou a sua necessidade, posição alias recorrente no discurso desse professor.

O discurso dos coordenadores dos cursos “A” e “D” é marcado pela crença de que a prática de pesquisa contribui para a formação dos alunos enquanto professores, sendo que esta se dá pelo aprofundamento de um conhecimento específico. Essa posição se distancia da nossa compreensão, uma vez que enaltece o acúmulo de conhecimento sem perceber a dimensão do *saber ensinar*, que segundo Therrien (2012) faz parte da dupla competência do professor.

Continuando na perspectiva de compreender como se dá a formação dos docentes universitários no que se refere a dimensão pedagógica, buscamos investigar também a intencionalidade dos professores ao provocarem a construção do conhecimento gerando aprendizagens: ‘Como os professores deste curso provocam a aprendizagem nos alunos?’

**Quadro 16 – Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na quinta questão apresentada**

(Continua)

<b>CURSOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>RELAÇÃO</b>
Curso (A)	Metodologia	Através de reflexões, problematizações e debates sobre os textos estudados

**Quadro 16 – Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na quinta questão apresentada**

(Conclusão)



<b>CURSOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>RELAÇÃO</b>
Curso (B)	Metodologia	Traz a problematização, reflexão crítica e análise como maneira de conduzir a construção do conhecimento
Curso (C)	Metodologia	Traz as dificuldades que muitos professores têm em trazer o conteúdo fazendo relação com a realidade.
Curso (D)	Pesquisa	Acredita que o ensino através da pesquisa empírica contribui para a aprendizagem dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora

Através dos relatos apresentados percebemos que todos os cursos demonstram acreditar numa racionalidade dialógica que ultrapassa aquela compreensão de que o professor apenas transfere o conteúdo reconhecendo que muito melhor do que transferir ele pode mediar através de problematizações, diálogos e reflexões em busca do entendimento.

Mesmo quando essa concepção aparenta não ser basilar às práticas ela é apontada, no caso do curso (C). Este fato nos leva a crer que o representante deste curso não concorda com o distanciamento da realidade e encara isso como uma dificuldade,

Após abordar esse conjunto de indagações e discussões, as entrevistas culminavam no questionamento sobre inovações na busca de ancorar nossa compreensão acerca da racionalidade que intenciona a formação dos professores universitários nos cursos investigados.

O quadro a seguir elenca as categorias e as relações que os interlocutores apresentaram nas suas respostas frente à última indagação: Quais são as inovações apresentadas e os limites enfrentados pelo curso no que diz respeito à formação para a docência universitária?

**Quadro 17 – Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na sexta questão apresentada**

(Continua)

<b>CURSOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>RELAÇÃO</b>
Curso (A)	Inovação/ensino	Traz a sua inovação articulada com a capacidade de formar para o ensino

**Quadro 17 – Categorias apresentadas e a relação que tem com os Cursos na sexta questão apresentada**

(Conclusão)

CURSOS	CATEGORIAS	RELAÇÃO
Curso (B)	Inovação/docência universitária/ formação pedagógica	Menciona várias ações e reflexões sobre o estágio à docência como elemento formativo e necessário ao professor universitário
Curso (C)	Inovações/ metodologia	Relata iniciativas de aproximação dos conteúdos com os alunos através de tradução de textos
Curso (D)	Inovações/formação para a docência	Traz a possibilidade do curso voltar-se a essa formação a partir da entrada no programa de uma professora com formação na área de ensino

Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos que as relações entre as categorias centrais do estudo, a saber entre Inovação/docência universitária/ formação pedagógica, apresentadas no discurso dos coordenadores, tangenciaram a inovação como algo a ser agregado, uma novidade que chega para colaborar. Entretanto, quando abordamos a inovação pedagógica não nos restringimos a uma ação isolada, mas basilar ou que traz fundamentações para as outras práticas docentes que se entrelaçam para constituir a formação em questão. “Mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir um outro modo de pensar e agir” (FARIAS, 2006, p. 43). Essa postura requer uma mudança fundamental e não apenas superficial do sentido dado à formação.

A inovação no ensino que postulamos dentro de um programa de formação vai muito além da concepção tradicional de ‘lecionar uma disciplina’. Essa inovação refere igualmente às relações humanas, políticas e éticas da formação. “Trata-se de uma ação intransferível, ou seja, somente os sujeitos implicados e interessados podem efetivamente concretizar a mudança em sua prática” (FARIAS, 2006, p. 46), pois essa prática se efetiva através do sentido que o indivíduo dá às relações sociais que estão envolvidos e suas interações.

A mudança gerada pelo processo de inovação requer tempo de amadurecimento, espaço para repensar as práticas atuais, reflexão crítica das suas próprias concepções. A mesma não é percebida de imediato, pois não é uma ação isolada que a caracteriza, mas a intenção dessas ações e suas relações no contexto situado.

➤ **Uma releitura das informações colhidas com atenção aos seus sentidos/significados**

Após caracterizar a compreensão das principais categorias de análise desse estudo nas respostas às indagações da entrevista concebida para situar elementos que fundamentam o desenvolvimento dos cursos de mestrado e sua relação com a formação para a docência universitária, em contexto de cursos de licenciatura, o estudo prossegue na tentativa de desvendar significados subjacentes às falas dos coordenadores sobre a temática em foco.

Para tanto, mantem-se o movimento de tecer um diálogo com as falas dos interlocutores dessa investigação e com os significados das categorias que dão suporte ao nosso entendimento. Em meio a essa tarefa buscamos o sentido que atribuímos à compreensão das relações estabelecidas.

Vale lembrar que a análise das entrevistas buscou uma articulação com os nossos objetivos de pesquisa os quais tanto nortearam a formulação das indagações propostas aos interlocutores como o próprio trabalho como um todo. São estes: identificar os espaços e modos como esses programas de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam o desenvolvimento da formação pedagógica; destacar os saberes, a racionalidade e as modalidades de práxis pedagógica que caracterizam essas práticas de ensino/aprendizagem; caracterizar as contribuições, inovações e lacunas destes programas na formação para a docência universitária.

O desenvolvimento da análise, até o momento, procedeu mantendo dimensões da identidade e dos contextos de cada Curso e entrevistados abordados. Resta-nos organizar os depoimentos dos docentes em torno das categorias identificadas em suas falas para possibilitar o agrupamento temático, sem distingui-lo por curso, o que nos permite obter uma visão de conjunto sobre elas. Esse movimento viabiliza a percepção da categoria mais presente nos discursos, bem como daquelas que aparecem com mais timidez. Ao destacar as incidências e divergências sobre uma mesma temática /categoria, o procedimento permite também interpretações a partir do diálogo com a teoria que dá sustentação à pesquisa.

Diante dos discursos dos coordenados/vice-coordenadores dos cursos, trazemos, portanto, as seguintes temáticas mais recorrentes: formação docente, ensino/metodologias, formação pedagógica e inovação.

A categoria *formação docente*, central nesta análise, aparece referenciando-se ao objetivo principal do curso. Diante das discussões pudemos verificar que a intencionalidade que norteia os cursos, de maneira geral perpassa o discurso dos entrevistados revelando o espaço que essa categoria ocupa. Neste caso, a intencionalidade do curso percebida no discurso dos coordenadores em relação à formação docente aparece como uma dimensão necessária que passa pela consciência dos interlocutores, mas não necessariamente com a

efetividade que resulta numa prática. A formação docente parece, portanto, estar muito mais no plano do ideal do que no real.

Nesse contexto insere-se o discurso de que a formação para a pesquisa ocupa o cenário principal de intenção do curso.

Bom, o objetivo inicial é formar pesquisadores na área de [conhecimento específicas do curso] [...] E a segunda é formar professores de nível superior [...] (CURSO A).

Se você pergunta qual é a intenção norteadora do curso, é o desenvolvimento de estudos, de pesquisa sobre [área de conhecimento específicas do curso], estudos no campo da [área de conhecimento específicas do curso] e a formação de pesquisadores em [área específica do curso] (CURSO B).

Há certa ignorância da proposta do mestrado. O mestrado na realidade forma o pesquisador stricto sensu, ele é um pesquisador, mas não só isso. Ele é formado especificamente para ministrar aula na graduação. (CURSO C).

Olha, nós estamos aqui com a pesquisa. Nós vamos agora tentar preencher uma lacuna do nosso curso que é o ensino de [área específica do curso]. (CURSO D).

Nessas afirmações percebemos que as atenções sobre formação se voltam principalmente para as áreas de conhecimentos específicas dos cursos, ou seja, para o viés de concentração na pesquisa. Os diálogos dos cursos “C” e “D” deixaram transparecer, contudo, a insatisfação em pouco contemplar ou sequer dar espaço para a formação de professores. Os professores relacionam isso a uma ignorância e a uma lacuna que precisa ser preenchida.

Reconhecemos que apenas a convicção de um problema não é suficiente para mudá-lo. Entretanto, o fato de se incomodar com a situação já abre espaços para repensá-la e vislumbrar caminhos alternativos.

Em relação à mesma indagação, completamos as considerações de outro interlocutor sobre como acontece essa formação nos programas, a partir das intencionalidades já apresentadas pelos coordenadores.

Eu diria que, no nosso curso especificamente talvez devido à área, que é [área específica do curso], talvez devido a origem que é uma licenciatura e talvez devido aos campos de pesquisa, aos contextos de pesquisa, eu diria que talvez ficássemos em 50% e 50%. No entanto, não são todas as linhas que tem necessariamente ligação com a docência, não são todos os trabalhos que tem necessariamente uma aplicação na escola [...] A formação do professor decorre muito mais do tipo de trabalho que ele vai fazer, do tipo de pesquisa que ele vai fazer do que propriamente da formação recebida no curso, no programa. (CURSO A).

Este posicionamento permite compreender que o modo como a formação para a docência é contemplada está subjugada ao foco das pesquisas em suas respectivas linhas. Neste intuito, entendemos que a docência é contemplada como uma área de pesquisa, que

consequentemente acaba contribuindo para a formação do docente, mesmo não sendo a intenção motivadora. A formação que se restringe à uma linha específica de pesquisa não representa e não contempla necessariamente a intenção norteadora do curso como um todo e nem mesmo constitui o perfil de formação dos alunos ali formados. Deve ser considerado que os alunos se situam num curso e aos seus objetivos como um todo, sendo que a formação decorrente dos objetivos mais específicos de uma linha de pesquisa é restrita aos objetivos e alunos dessa linha, não abarcando necessariamente a totalidade proposta.

A necessidade de formação para a docência e as lacunas existentes neste campo, que pressupomos como um problema no início dessa investigação, referem-se justamente a formação recebida no curso e não apenas ao âmbito da pesquisa específica de cada aluno.

Óbvio que em um programa como o nosso que tem a formação de professores como área de concentração, ou seja, como campo epistemológico, como campo de estudos, como campo de conhecimento, não tem como falar de formação de professores enquanto objeto de pesquisa sem também estarmos preocupado com a formação desse sujeito pesquisador que se propõe a assumir como objeto, como temática de estudos a formação de professores [...] Obviamente que eu entendo que a proposta do curso aqui da UECE tem uma ênfase forte na docência, mas essa ênfase ela é muito mais transversal do que a prioridade. Porque efetivamente o curso visa a formação do pesquisador em educação que tenha como campo de estudos questões afetas à formação de professores. (CURSO B).

Neste caso, a formação para a docência norteia a perspectiva desse curso uma vez que ela se constitui como o campo específico de concentração de estudos. O professor, ao responder aos nossos questionamentos, deixa claro que o primordial do seu curso é formar o pesquisador, e neste caso, a docência se insere efetivamente, mas integrada à pesquisa.

O coordenador de outro curso aborda a questão sob um ângulo diferente:

Eu diria que agora estamos nos aproximando das propostas de cursos mais tradicionais, da formação do profissional para o ensino superior, para professor de ensino superior, de graduação. Agora que nós estamos começando a nos aproximar desse enfoque. Eu arrisco a dizer que alguns professores aqui dão ênfase na pesquisa. A maioria dá ênfase na pesquisa, alguns dão ênfase na docência. Eu, por exemplo, dou ênfase na docência. A [área de conhecimento do curso] se recente muito desse caráter nobre. (CURSO C)

Já este coordenador deixa claro que a formação para a docência é algo que está começando a ser pensado, que ainda não está maturado e que só é considerado por poucos. Neste depoimento percebemos uma relação individualista das práticas dos professores desse programa, manifestando que a intenção da sua proposta não é necessariamente a mesma dos professores que fazem parte dele. O interlocutor deixa transparecer no decorrer no do seu

discurso que as práticas que favorecem a formação para a docência acontecem a critério de cada professor e diante disso muitos não valorizam essa dimensão.

Essa explicitação gera preocupação quanto à intencionalidade do curso, pois vimos percebendo ao longo da fala sobre este curso a aceitação da carência de formação para a docência como um problema vivenciado. Para buscar uma nova perspectiva, capaz de valorizar essa dimensão, faz-se necessário o reconhecimento e o esforço coletivo em que os atores se conscientizem e caminhem nas trilhas da proposta do programa e não no seu percurso individualista.

Considerando as intenções e as atuações voltadas à formação para a docência, dirigimos nossa atenção na tentativa de situar o que os entrevistados concebem acerca da *formação pedagógica* como traço necessário para formar professores universitários. No depoimento a seguir percebemos a dimensão da formação pedagógica implícita quando o coordenador fala da formação necessária para a docência universitária.

[...] ao formar o pesquisador se entende que esse pesquisador ao sair dos mestrados e doutorados [irá] para onde ele também será professor. Daí há uma necessidade de formação para a docência. Embora a nossa legislação diga que a formação necessária para o exercício da docência universitária seja na pós-graduação *stricto sensu*, efetivamente não é isso que se cobra da pós-graduação. (CURSO B)

Quando o interlocutor se refere à legislação, ele alude à LDB 9.394/96 que em seu art. 66 preconiza que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Por outro lado, quando o mesmo aponta a cobrança da pós-graduação, ele se refere à CAPES, mencionando mais uma vez a pouca atenção destinada a formação de professores universitários, no que diz respeito à formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Neste contexto é importante recorrer à Resolução CNE/CES N°1 de 3 de abril de 2001 que estabelece normas específicas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. A referida Resolução afirma que

A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministério da Educação (RESOLUÇÃO CNE/CES, 2001).

Sendo a CAPES o órgão responsável pela avaliação dos programas investigados e levando em consideração a fala desse último coordenador que afirma que a cobranças de formação não condiz com a exigência da LDB 9.394/96, recorremos ao que estabelece o Parecer CES/CFE 997 aprovado em 1965, com sua última publicação em 2014 relatada por Newton Sucupira, o qual regulamenta e formula a definição dos cursos de pós-graduação. Nele se destacam os três objetivos que justificam os cursos de mestrado e doutorado.

1. formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior, ao mesmo tempo, a constante melhoria e qualidade;
2. estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
3. assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (CAPES, 2014, p.1, grifo nosso).

Os objetivos trazidos pelo parecer salientam em seu primeiro ponto a necessidade da formação de professores para o ensino básico e superior. Essa formulação genérica, entretanto, deixou margem para interpretações polêmicas apesar da referência explícita para a formação de professores para o ensino superior. Mesmo assim, os cursos julgam que esse objetivo não se contempla nos critérios de avaliação da CAPES.

Quem avalia a pós-graduação *stricto sensu*? A CAPES! E quando a CAPES vem avaliar qual é o critério dela? É a produção bibliográfica. Isso não tem a ver com docência. Nós temos colegas no programa que se questionam sobre sua permanência aqui porque eles dizem que queriam produzir coisas mais próxima a escola, que gostariam de estar publicando numa revista para a escola, numa revista do município que vai destinada à formação, mas que a CAPES não valoriza. ‘Isso não é Qualis, não é Qualis B1, nem B2, não é Qualis nem B5!’ (CURSO B).

Fica claro no discurso desse coordenador a insatisfação com as contradições que perpassam a avaliação da CAPES por não valorizar a formação pedagógica em seus critérios ao tempo em que a legislação permanece contraditória e confusa neste particular. Essa situação vem criando barreiras para que os professores do programa se debruce em questões relacionadas à docência.

Os dilemas que perpassam os campos da formação para a pesquisa e da formação para a docência universitária em órgãos regulamentadores como a CAPES, os sistemas de avaliação e outras instâncias da área da educação como o Conselho Nacional de Educação/CNE e o próprio MEC evidenciam que a concepção de formação de professores universitários, particularmente, encontra-se ainda em patamares indefinidos e conflituosos.

Ainda tecendo diálogo sobre a formação pedagógica testemunhamos uma fala que aponta a valorização da pesquisa juntamente com a carência da formação pedagógica (ensino).

Nós temos aqui onze laboratórios de pesquisa. É o curso que mais tem laboratório dentro da universidade. [...] Agora falta essa, um pouco dessa perspectiva do ensino (CURSO D).

A afirmação desse entrevistado revela a supervalorização do programa quanto à formação para a pesquisa, concomitantemente à consciência do coordenador da insuficiência de ações que contemplem a formação para o ensino.

Cientes de que as concepções dos programas e suas intencionalidades influenciam sobremaneira na sala de aula buscamos identificar expressões condizentes às metodologias predominantes dos cursos investigados. Percebemos que no decorrer das falas que se destinavam a elucidar as indagações do questionário da entrevista, os coordenadores manifestavam a necessidade de relacionar suas concepções às metodologias recorrentes nas aulas ministradas nos cursos, particularmente em relação ao modo como eles e seus pares provocam aprendizagem.

A ideia é sempre ser uma perspectiva de ensino e aprendizagem e a lógica que os alunos contribuam sempre, falando de suas experiências e também problematizem. (CURSO A).

É pela reflexão, é pela problematização, é pela análise, é pelo desenvolvimento de uma crítica. [...] E eu diria que tem como a espinha dorsal que o objeto de estudo na nossa área ele é um objeto que reclama uma atitude indagativa, reflexiva, problematizadora com o favorecimento desse diálogo constante. Então eu penso que isso é provocador sim da aprendizagem dos nossos alunos. (CURSO B)

Os dois cursos demonstraram considerar a problematização como atitude que norteia a construção do conhecimento. O fato de problematizar, refletir e inserir o aluno nesse movimento provoca um conhecimento contextualizado, capaz de estar mais próximo com os anseios da sociedade. Consideramos que os alunos formados a partir dessas práticas reflexivas e problematizadoras possuem maiores perspectivas de aprendizagem em seus contextos de docência. A maneira como os professores provocam aprendizagem diz muito sobre como ele concebe a construção do conhecimento. Com isso, pode influenciar consideravelmente a formação do mestrando ou doutorando enquanto docente.

Sobre os demais cursos tivemos os seguintes posicionamentos:



Os colegas acham que estão ensinando o saber dos deuses. Então tem muito padre, muito teólogo, muita gente com fé que acha quase uma sacralidade o saber, e que dar aula é uma tarefa menor. Entendeu? Eu costumo dizer que eles ficam escondidos na sua torre monstruosa buscando atingir os céus pelos textos. (CURSO C)

O comentário desse coordenador revela mais uma vez a sua insatisfação com práticas que não favorecem a formação pedagógica para a docência universitária. Nesse discurso, percebemos que muitos professores distanciam os saberes a serem ensinados da realidade. Deste modo, favorecem o distanciamento também do aluno dessa realidade, uma vez que o entendimento e a compreensão se tornam distantes tendo apenas significado descontextualizado e não agregando um sentido. Destaca-se assim uma aproximação com uma racionalidade instrumental, num contexto em que o conhecimento parece algo fechado e pronto sem conexões com o meio, e sem haver relações de intersubjetividades que favoreçam o entendimento e a função social do conhecimento.

Sob outra perspectiva, encontramos o diálogo do curso “D”

Tem a teoria, certo? Mas associada à prática. E além da prática tem a intervenção também da pesquisa que ele faz para a sua dissertação. Então ele tem que fazer o trabalho de campo. Poucas vezes nós trabalhamos com pesquisa apenas teórica. Aqui temos geralmente essa questão, da natureza e da sociedade ser muito aflorada nas nossas discussões, sempre o aluno faz uma pesquisa de campo.

Nesse depoimento percebemos uma relação de teoria e prática também restrita a laboratórios e objetos de investigação. No decorrer de sua fala o coordenador mencionou também a necessidade da reflexão e da relação com as necessidades do meio em que nos inserimos, afirmando que “A questão de Educação Ambiental. Nós falamos muitas vezes – Ah é a Amazônia, o Pantanal, vamos proteger isso! E esquece de proteger o quintal da casa dele (risos). O rio passa atrás da casa dele” (CURSO B). Nos parece que mesmo que inconscientemente, ele acaba trazendo a contribuição da pesquisa para o ensino através dessa atitude problematizadora, da relação do objeto com a sociedade.

Quanto à categoria “inovação”, elemento de interesse central dessa pesquisa, nossas intenções foram de compreender as razões que dão suporte e justificam as iniciativas de inovações protagonizadas pelos cursos investigados, assim como os dilemas e as rupturas que elas constituem. Nessas entrevistas dialogadas procuramos, além da identificação das práticas inovadoras, compreender o sentido de inovação associado a elas, cientes também das possíveis dificuldades externas e/ou internas para a sua concretização.

Indagamos os coordenadores a este respeito.

A inovação que eu vejo é justamente na pluralidade de temas discutidos e pesquisados. Nós temos, por exemplo, uma linha de acessibilidade, de pessoas que trabalham com a audiodescrição, peças de teatros para pessoas cegas [...]. (CURSO A).

Resumindo, nossas inovações seriam as traduções, seriam textos novos, novos textos de encomendadores também. (CURSO C).

As inovações, neste caso, referem a novas temáticas, mas não novas possibilidades que contribuem com a formação pedagógica do docente universitário, como é a nossa intenção de pesquisa. Neste caso, a perspectiva de inovação apresentada se dirige muito mais a uma prática nova do que uma postura que proporcione rupturas paradigmáticas.

O curso “B”, por sua vez, traz muito bem essa dimensão mencionando diversas ações desenvolvidas em busca de novos paradigmas de melhoria para a formação docente, entre elas a realização de uma nova perspectiva de estágio à docência junto à Pró-Reitoria.. Percebemos que sua inovação busca concretizar-se para além de uma prática nova, ou seja, através de ações que busquem transformar consciências sobre a necessidade de formar o educador.

O Coordenador do Curso D expressa diferentemente sua compreensão da pergunta.

O curso carecia de professor que trabalhasse nessa linha de pensar o ensino certo, essa dimensão da teoria da educação dentro da [área específica do curso]. Quer dizer, é uma dificuldade. (CURSO B).

A limitação é não ter um professor que trabalhasse o ensino de [...]. Isso até limitou que nós colocássemos uma linha de pesquisa para o ensino de [área de conhecimento do curso]. Talvez agora com essa professora a gente vá apreciar novamente o estatuto, o regimento do programa e que possa inserir o ensino de [área de conhecimento do curso]. Você vai sempre ver que o ensino de [área específica do curso] é pouco contemplado. Aqui no Nordeste a gente só tem a Federal da Paraíba que tem uma discussão muito boa sobre o ensino. (CURSO B).

Neste curso é possível identificar esforços de melhoria das práticas pedagógicas através da iniciativa de contratação de professor para atender à dimensão de formação para o ensino, medida que vai além da mera implementação de disciplina, ou seja, a tentativa de tecer um diálogo com a consciência pedagógica de formação para a docência universitária.

As afirmações de consciência de necessidade e de intervenções de apoio pedagógico em relação à formação para o ensino nos cursos de mestrado investigados fazem crescer a visibilidade e a valorização dessa necessidade nas políticas internas dos cursos, proporcionando, conseqüentemente, qualidade no processo de ensinar e aprender.

A investigação permitiu perceber que na concepção dos coordenadores entrevistados alguns professores concebem a inovação como uma mudança, algo novo, ou até uma ruptura em movimento, ainda incipiente, frágil e limitada. A compreensão de inovação em relação à necessidade de formação pedagógica na docência universitária encontrou nos cursos de mestrado um terreno ainda em início de desenvolvimento que condiz com o nosso referencial de pesquisa. A inserção de novidades não trará inovação pedagógica se não aparecem formas mais institucionais de entender e de impulsionar a construção do conhecimento.

Reiteramos a nossa ânsia por uma ruptura paradigmática que supere a concepção de formação de profissionais de educação ancorada numa racionalidade técnica limitada a valores universais numa sociedade neutralizada. Almejamos uma razão dialógica capaz de imprimir valores à dimensão pedagógica na formação universitária, considerando o conhecimento intersubjetivo, a reflexão e a transformação em torno dos saberes produzidos na universidade, em prol da emancipação humana.

## 8 CONCLUSÕES

As conclusões às quais chegam essa dissertação fazem conformidade com o nosso problema inicial de pesquisa, assim como os objetivos traçados para o desenrolar da investigação. Faz-se necessário, portanto, uma retomada das principais discussões que nos ajudaram a compreender o fenômeno estudado.

A preocupação central da nossa investigação recai, sobretudo, na formação e no desenvolvimento docente, nos saberes dessa profissionalidade e nas lacunas de formação para a prática do ensino na universidade. A importância de refletir sobre os saberes docentes necessários para atuar no ensino superior implica levar em conta a formação dos futuros profissionais da nossa sociedade, visto que a universidade se constitui em um espaço privilegiado para essa formação.

Diante dessas inquietações nosso problema de pesquisa propõe discutir, refletir e desvendar quais as inovações pedagógicas e os impasses no âmbito da formação do docente universitário na UECE no atual cenário da sociedade contemporânea na qual múltiplos desafios de mudanças se apresentam necessários. Na perspectiva de desvendar o problema suscitado norteamos nosso estudo objetivando caracterizar as concepções teórico-metodológicas e os *modus* de intervenção e inovação pedagógica em prol da formação de profissionais de docência em espaços acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Estadual do Ceará.

O esforço teórico realizado através do Estado da Questão nos permitiu mapear e refletir sobre um conjunto de descritores, nos fomentando uma discussão acerca da nossa temática de pesquisa e objeto de análise. Este exercício foi capaz de elucidar as categorias de fundamentação teórica deste estudo, sendo elas: docência universitária, formação pedagógica e inovação pedagógica. O desenvolvimento dessa etapa inicial com os trabalhos coletados não dispensou a necessidade de realizar a pesquisa no lócus da Universidade Estadual do Ceará. Foi neste contexto que nos defrontamos com desafios, realizações e problemas que carecem de reflexão, visibilidade e consciência coletiva. Entendemos esse fenômeno como pressuposto para a nossa investigação, pois não conseguimos identificar estudos já realizados sobre esta dimensão na Instituição, o que nos instigou ao início promissor de análises e reflexões acerca dos cursos que formam professores universitários na UECE.

O referencial teórico sobre docência universitária e formação pedagógica nos fez elaborar o capítulo 'FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: NECESSIDADE DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA'. Neste a formação para o ensino superior demonstrou-se campo com

preocupante necessidade de discussão, tendo em vista a carência do caráter pedagógico em diversos cursos de pós-graduação.

As realidades investigadas pelos estudiosos da área apontam que, para muitos, esta formação deve ser contemplada apenas com o saber da experiência (concepção de que a docência universitária se aprende apenas na prática) e com o saber herdado enquanto estudante (pela reprodução das práticas de seus professores). Em geral é considerado suficiente o domínio do saber de atuação profissional da área curricular específica, diferente da docência (concepção de que uma boa atuação na sua área de conhecimento assegura o bom desempenho do professor). Com isso, percebemos que a consciência de que o ensino requer estudo específico para este fim ainda aparece como um desafio a ser superado na formação para a docência universitária.

Essa incompletude nos impulsionou a posicionar a pedagogia na docência superior como uma coexistência necessária. A prática pedagógica tende a possibilitar um diálogo com o conhecimento específico da área de conhecimento, transformando-o a favor da produção de sentidos e significados, ou seja, da aprendizagem. Essa coexistência também deve buscar uma reflexão construtiva da prática docente, sabendo que essa profissão forma e move sujeitos que irão aliar os conhecimentos com os anseios da sociedade.

O ato de ensinar não pode acontecer de forma aleatória, pois os conhecimentos não têm uma finalidade em si só, eles possuem um vínculo recíproco com a dinâmica social e é através desta que desvelam suas funcionalidades. Concebemos que a pedagogia, através do seu olhar específico sobre o ensino e a aprendizagem, possui um comprometimento para além do que ocorre em sala de aula. Assim, a sua preocupação deve extravasar para os espaços sociais e as finalidades políticas, o que direciona para uma prática docente enquanto ação transformadora sob orientações emancipatórias.

Na fundamentação da docência enquanto prática que se respalda no diálogo entre os sujeitos envolvidos e as relações contextuais amparamo-nos na racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas que nos propiciou suporte para questionar práticas docentes quando limitadas ao monólogo. Ao se tratar de docência, esta atividade entre sujeitos nos levou a nos amparar na razão que move os princípios desse fazer, na forma de reflexividade que orienta essa profissão. Com isso, nos propusemos a compreender a racionalidade comunicativa como paradigma necessário à formação e prática docente.

A racionalidade comunicativa almeja a transformação da sociedade através das relações constituídas que fazem parte do indivíduo, como identidades, tradições, relações, integração social. Neste intuito, esta racionalidade prevalece no âmbito da integração social

em contraposição à razão técnico-instrumental que contempla uma integração que atua a partir de processos de controle e manipulação no campo social.

A essência de uma racionalidade comunicativa se firma em contextos de reciprocidade de diálogo em busca de entendimento, por isso nosso ensejo de que o trabalho educativo seja contaminado pelos pressupostos que circundam a ação comunicativa sendo digno da busca de um entendimento crítico da problemática que envolve esse fazer. Essa concepção nos permite o questionamento e a reflexão de proposições teóricas nos fazendo ultrapassar uma razão monológica para uma razão dialógica, intersubjetiva e transformadora. Essa compreensão da ação pedagógica, contudo, não é excludente da razão instrumental e objetiva que tem sua função insubstituível no desenvolvimento da ciência.

No que tange à inovação pedagógica procuramos desmistificar concepções, deixando claro que a postura em que nos amparamos nessa investigação não se limita a novas técnicas ou algo novo apenas, mas se fundamenta numa mudança de paradigma capaz de transformar posturas e concepções na docência universitária. Essa prática inovadora deve propor além da aceitação do conhecimento produzido, a reflexão e o diálogo intersubjetivo sobre ele no contexto da docência. Investigamos, portanto, as concepções ou o pensamento que direciona a prática docente, mais do que a mera prática. Buscamos compreender os processos de inovações pedagógicas tendo como parâmetro uma superação da racionalidade técnica-instrumental, ou seja, sua articulação com a racionalidade comunicativa na ação docente.

As experiências inovadoras que almejamos nesse estudo dão ênfase, portanto, ao conhecimento pedagógico, acreditando na sua capacidade de fomentar e contribuir com uma formação emancipatória, contribuindo para romper com a racionalidade instrumental dominante.

A opção pelas categorias com foco no objetivo traçado para a investigação proporcionou uma análise empírica contando inicialmente com seis cursos de mestrado acadêmico situados em contexto de cursos de licenciaturas da UECE. A opção por esses cursos foi atrelada essencialmente à característica da UECE ser uma instituição universitária centrada, na graduação, em cursos de licenciaturas voltados para a formação de professores. Esse critério nos levou a excluir da fase posterior centrada em entrevistas dois cursos de pós-graduação (curso “E” e curso “F”). Essa decisão levou em consideração que estes não indicavam aproximação com a formação para a docência universitária através dos seus objetivos, disciplinas e relatórios anuais na Plataforma Sucupira. Nos demais, as entrevistas de explicitação com os seus Coordenadores procuraram caracterizar as concepções de

inovações pedagógicas em prol da docência universitária através de um roteiro que proporcionou um diálogo entre as diversas categorias.

Tecendo um diálogo com a formação docente foi possível verificar um distanciamento com a preocupação em formar docentes universitários incluindo necessidades no que tange a formação para o ensino e a aprendizagem. A relação da formação docente com a formação pedagógica foi identificada como noção presente na consciência dos interlocutores; alguns cursos, entretanto, demonstraram ‘desistência’ ou início lento de implementação no que se refere a efetivação dessa dimensão de formação.

Em contraposição, a formação para a pesquisa apareceu como intenção predominante entre os cursos investigados, sendo a formação pedagógica contemplada somente a partir dela, com espaços secundários e algumas vezes restritos a determinadas linhas de pesquisas específicas. Os discursos dos coordenadores, assim como elementos da documentação analisada, nos conduziram a concluir que foram raros os posicionamentos que nos fizeram perceber espaços legítimos de formação pedagógica como proposta que circunda o curso como um todo.

Percebemos que as relações entre as categorias centrais do estudo, a saber entre Inovação/docência universitária/ formação pedagógica, apresentadas no discurso dos coordenadores, tangenciaram a inovação como algo a ser agregado, uma novidade que chega para colaborar. Quando abordamos a inovação pedagógica, entretanto, não estávamos nos restringindo a uma ação isolada, mas algo basilar ou que traz fundamentações para as práticas diferenciadas de docentes que se entrelaçam para constituir a formação em questão.

A inovação no ensino que postulamos dentro de um programa de formação vai muito além da concepção tradicional de ‘lecionar uma disciplina’ e transmitir conhecimentos específicos. Essa inovação refere igualmente às relações humanas, políticas e éticas da formação. A mudança gerada pelo processo de inovação requer tempo de amadurecimento, espaço para repensar as práticas atuais, reflexão crítica das suas próprias concepções.

Percebemos, contudo, que a consciência da necessidade de formação pedagógica para contemplar a formação docente está presente nos discursos dos interlocutores, mesmo que essa não se contemple na prática muitas vezes. O caminho da inovação pedagógica, por sua vez, se desvia na maioria dos casos de uma proposta que norteie a concepção dos cursos deixando a preocupação da formação pedagógica muito mais no campo da consciência do que na efetivação de práticas.

Ao final deste estudo nos reportamos à observação de Dias *et al.* (2003, p. 6).

Cabe ao trabalho pedagógico ultrapassar os limites da sala de aula, agregando os múltiplos saberes que compõem a base da prática profissional do docente e formam o repertório disponível ao saber de experiência construído na reflexão sistemática e contínua de um sujeito em processo de permanente aprendizado.

Indagar-se sobre o ‘para que’ e ‘o sentido’ do trabalho educativo da docência nos faz compreender o fundamento do processo formativo cultivando a consciência dos limites da neutralidade científica fundada na perspectiva da racionalidade instrumental a qual, recorrentemente, não contempla e desqualifica a profissionalidade docente. Salientamos, portanto, que “Se a concepção de formação não é neutra, característica de todo ato humano, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica” (CUNHA, 2008, p. 9).

Abordar a formação docente exige necessariamente que sejam suscitadas questões que permeiam a identidade do professor, ou seja, como essa identidade é construída durante sua formação para o magistério. A docência universitária é um fenômeno complexo, intimamente ligado à prática social, realizada pelo homem e para o homem, que visa à especificidade do saber fazer e do conhecimento no universo da vida. Quanto mais se pesquisa sobre a formação dos professores cada vez mais é preciso pesquisar com os professores, construir uma formação coletiva pautada na ética e nos contextos dos quais se faz parte. Não basta somente produzir conhecimento, é preciso refletir sobre essa produção, relacionar a sociedade e o sujeito que nela vive em um movimento dialético emancipatório.

As reflexões elencadas a partir desse estudo nos instigam a continuar a caminhada de investigação nas trilhas da formação para a docência universitária, sabendo que este campo requer constantes discussões em busca de transformações no cenário político que move a racionalidade deste nível de formação.



## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da reforma de professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, n. 68, p. 301-309, dez., 1999.
- BOUFLEUER, J.P. *Pedagogia da ação comunicativa: Uma leitura de Habermas*. 3. Ed. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1997. V.1;108
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília: 1996.
- CASAGRANDE, C. A. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. 192 p.
- CUNHA, Maria Isabel da *et al.*. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-91.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração dos saberes na docência universitária**. USP: Cadernos Pedagogia Universitária, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e aprender na universidade. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marim, 2006.
- DIAS, Ana Maria Iório *et al.*. As transformações do saber na sociedade contemporânea e a formação de professores. *In*: BRANDÃO, M.L.P.; DIAS, A. M. I. (Org.). **Imagens distorcidas: atualizando o discurso sobre o telensino no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003. p. 25-34.
- FARIAS, I. M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Texto apresentado com modificações na Conferência de Abertura do IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE), proferida por Selma Garrido Pimenta em 21 de setembro de 2011, em Belo Horizonte.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAETA, Cecília. Formação de professores para o ensino superior em cursos de pós-graduação Lato Sensu: uma opção inovadora no contexto educacional atual. *In*: MASETTO, Marcos (Org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 38-53.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 4-25, Julho/2009.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção Temas Sociais).

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

\_\_\_\_\_. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fundamentos da pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da educação básica: a elaboração do estado da questão. **Revista Educação em questão**, v. 14, n. 27, p. 219-243, Jul/dez. 2011. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de: João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: D'AVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (orgs.). **Didática e docência na educação superior**: Implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

THERRIEN, J.; THERRIEN, S. M. N. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. *In*: SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. (orgs.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

THERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (org). **Convergências e tensões no campo da formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 307-323.

VEIGA, I. *et al.* Aula universitária e inovação. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico: Educação Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. V. 4.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores, idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.