

Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?

Cléria Donizete da Silva Lourenço

Manolita Correia Lima

Eliza Rezende Pinto Narciso

Resumo: A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente aos saberes do conteúdo de ensino. Ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo. A prática pedagógica de ensino é complexa e contextualizada. Com esse entendimento, procurar-se-á, neste ensaio acadêmico, argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário buscando subsídios na área da educação para desenvolver o argumento. Assim, o objetivo é conhecer como a formação pedagógica do professor universitário é tratada pela legislação e pela literatura acadêmica.

Palavras-chave: Formação de professor. Ensino superior. Administração.

Teacher education in Higher Education: what does the law and literature in Education and Administration?

Abstract: The formation of the university teacher has been understood, by virtue of tradition and ratified the legislation as regards the knowledge of the content of education. Being a teacher in higher education, however, is not just a matter of content domain. The pedagogical practice of teaching is complex and contextualized. With this understanding, efforts will be made, in this academic essay, in the sense of arguing for the importance of teacher training, seeking grants in education to develop the argument. The objective is to know how the pedagogical training of university professor is treated by the law and the academic literature.

Key words: Teacher education. Higher education. Administration.

1 Introdução

O sistema de ensino superior brasileiro vem passando por mudanças intrínsecas e extrínsecas nas últimas décadas. Entre essas mudanças podem ser elencadas: a expansão e a diversificação do sistema de ensino superior; a instituição de um Estado Avaliativo; a mudança no perfil do estudante ingressante e no perfil esperado do egresso do ensino superior (e consequentemente do papel a ser desempenhado por estas instituições e respectivos professores); as mudanças no paradigma científico e pedagógico; a crescente percepção/conscientização dos docentes a respeito da necessidade de formação para a atuação como professores; a emergência de um novo perfil de professor universitário, o que poderá se refletir na exigência de sua formação pedagógica; a baixa correlação entre a formação atualmente oferecida em cursos de pós-graduação e a melhoria da qualificação do professor (TARDIF, 2000; PACHANE; PEREIRA, 2004; BASTOS, 2007).

Estas mudanças têm servido de pano de fundo para a atual discussão da qualificação do professor como um dos desafios centrais da educação brasileira. É consensual o reconhecimento de que a superação dos baixos indicadores da qualidade da educação exige a revisão do papel que o docente desempenha neste processo. No entanto, são ainda enormes as lacunas de formação docente em todos os níveis de ensino (BASTOS et al., 2011). A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em determinada área, tendo-se apropriado, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, é alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (CUNHA, 2006).

Ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu* (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). Bastos (2009) menciona que quando se chama a atenção para questões do cotidiano universitário, apela-se para os profissionais da área da educação manterem-se atentos à necessidade de promoverem discussões que envolvam reformulações na estrutura pedagógica e na organizacional da universidade. Essa reestruturação poderá instaurar um espaço onde as práticas educativas possam ser construídas com diferentes

alternativas de formação profissional e humana. Nesse contexto, o aperfeiçoamento da docência do professor universitário mediante a integração de saberes que a complementem ganha centralidade. Considera, ainda, que é importante atentar para as especificidades do contexto educacional de cada área de conhecimento.

Com esse entendimento, procurar-se-á, neste ensaio acadêmico, argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário buscando subsídios na área da Educação para desenvolver os argumentos. Assim, o objetivo reside em conhecer como a formação pedagógica do professor universitário é tratada pela legislação e pela literatura acadêmica. Para tanto, investiu-se em uma revisão de literatura considerando autores que investigam a temática no universo da Educação e da Administração.

2 O que diz a legislação?

No Brasil, a política que orienta a condução de ações voltadas para a formação de professores universitários é demasiadamente tímida (MOROSINI, 2000). Dez anos depois dessa afirmação, ainda pode-se perceber a falta de exigência nas políticas públicas de uma formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da prática docente (SOARES; CUNHA, 2009). Como consequência, o aparato legal que formaliza tal política apresenta limitações e possui um alcance relativo. Em 1983, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou a Resolução 12/83 cujo conteúdo estabelece que um sexto (1/6) da carga horária dos cursos de especialização oferecidos no País será dedicado à oferta de disciplinas de conteúdo pedagógico. Para suprir essa exigência legal, os currículos dos referidos cursos passaram a incluir a disciplina metodologia do ensino superior. Contudo, Pimenta e Anastasiou (2008) e Masetto (2003) asseguram que nos desenhos dos programas de pós-graduação existentes no País, a formação para docência superior, quando há, restringe-se ao oferecimento desta disciplina, que na prática não ultrapassa 60 horas de atividade. Assim, é difícil perceber o impacto de sua inclusão em alguns programas de pós-graduação.

Ações como estas tendem a desvalorizar ainda mais a profissão docente, afinal ninguém pode ser formado em tão pouco tempo e com tão limitadas oportunidades de leituras e reflexão. Neste contexto, caberia indagar em que medida a realização da referida disciplina tem sido suficiente para promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes típicas do magistério superior? E até que ponto essa experiência tem se revelado suficiente para

superar os limites impostos por uma espécie de naturalização do exercício do magistério superior? Conclusões de pesquisa realizada em âmbito nacional acerca da maneira pela qual a disciplina metodologia do ensino superior era concebida e ministrada nos cursos de pós-graduação do País revelaram que, salvo exceções, ela reproduz os conteúdos privilegiados nas disciplinas pedagógicas presentes nos *curricula* da licenciatura¹. Além disso, sua concepção e condução assumem caráter predominantemente normativo² e prescritivo, recorrente na literatura que trata da formação de professor conforme discutiu Chamlian (2003). Contudo, na trilha do que diria Adorno (1995, p. 161) lembra que a Educação comprometida com a emancipação dos sujeitos pressupõe a oferta de disciplinas formadoras e não performáticas. Nessa direção, Bastos (2007) faz coro àqueles que entendem que a valorização da dimensão pedagógica não pode ser objeto apenas de uma disciplina que não raro se resume a limitada carga horária e a conteúdos meramente técnicos.

Dando continuidade a apresentação do aparato legal, destaca-se que, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e o artigo n. 207 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Em dezembro de 1996 foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e os tratados profissionais da educação superior. O conteúdo do Artigo n.66 esclarece que “a preparação(sic) para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Note-se que, coerente com o *éthos* acadêmico da universidade, a LDB associa atividades de ensino e pesquisa ao determinar que a formação dos professores da educação superior estará prioritariamente – e não exclusivamente – assegurada nos cursos de mestrado e doutorado, conforme ressalva feita por Pimenta e Anastasiou (2008).

Vale a pena não desconsiderar que a LDB (BRASIL, 1996) classifica as instituições de ensino superior de acordo com a organização acadêmica em universidades e não-universidades (centro universitário, faculdade integrada, instituto ou escola superior). O aspecto que diferencia os dois tipos de instituição é a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão. Na prática, salvo exceções,

1 No Brasil, a Licenciatura é um grau acadêmico que habilita o seu titular a exercer a docência em escolas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Enquanto a Licenciatura em Pedagogia habilita o seu titular a trabalhar com educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a Licenciatura em áreas específicas (Física, Química, Psicologia, Biologia, Educação Física, Sociologia, Ciências Naturais, Português, Filosofia, Matemática, Geografia, História e Pedagogia) do conhecimento autoriza seu portador a trabalhar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

2 Primeiramente o estudante é familiarizado com a teoria e posteriormente é levado a aplicá-la em situações práticas, em situações previstas no estágio de docência, por exemplo.

as instituições não-universitárias priorizam a graduação e, quando oferecem cursos pós-graduação, eles estão inscritos na modalidade *lato sensu*. Assim sendo, tais instituições estão orientadas para e pelo ensino. No entanto, a organização dos programas de pós-graduação está orientada para e pela pesquisa. Logo, os seus egressos estão muito mais familiarizados com as atividades de pesquisa do que com as de ensino. Contudo, profissionalmente, mestres e, sobretudo, doutores terão mais chance de se vincular às não-universidades, justamente às instituições que se dedicam predominantemente à atividade de ensino. Morosini (2000, p. 14) detalha essa questão com os seguintes esclarecimentos:

[...] conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua em um grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada [...] sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, de ensino com pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. [...] mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as universidades públicas.

Quanto ao artigo n.66 da LDB, Pachane e Pereira (2004) observam que, no processo de “enxugamento”, omitiu-se do texto final o seguinte trecho: “acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino”. Portanto, diferentemente da versão original proposta pelo senador Darcy Ribeiro, a LDB publicada em 1996 é considerada omissa sobre a política de formação pedagógica do professor universitário porque foi empobrecida ao ter importante trecho retirado. Isso fica evidente ao reproduzir-se o art. 74 da versão original da LDB. “Art. 74 – A preparação [sic] para o exercício do magistério superior se faz em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino.”

Há que se atentar, ainda, para o fato de ter-se utilizado o termo preparação (... a preparação para o exercício do magistério superior...) e não formação, apesar da existência de consistente literatura sobre o conceito de formação (*bildung*) (ADORNO, 1995; HUMBOLDT, 1997; FICHTE, 1999). Nessa direção, duas observações parecem cabíveis: (i) enquanto formação é um conceito, preparação

é apenas um termo; (ii) enquanto formação pressupõe um processo, preparação remete a algo pontual, localizado, específico (preparar uma aula, uma prova, uma visita técnica, um roteiro de entrevista etc.).

Ainda no que diz respeito ao aparato legal, cabe lembrar que, em 28 de fevereiro de 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou a circular n.028/99/PR/CAPES e tornou o estágio de docência obrigatório para bolsistas da agência de fomento. Desde então, a CAPES exige que seus bolsistas participem de estágio docente (pelo menos por um semestre), entendendo que a atividade colabora para a formação de mestres e doutores. Os programas que têm mestrados e doutorandos bolsistas financiados pela CAPES têm autonomia para organizar o formato do referido estágio.

A pós-graduação no Brasil começa a se preocupar com a questão pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado 40 anos depois de instituída no país (BAS-TOS, 2007). No entanto, para a autora, esta preocupação está mais associada à falta de professores nas universidades federais, do que propriamente à formação pedagógica dos bolsistas. Além disso, pelo fato de a exigência restringir-se aos bolsistas da CAPES, ela atinge reduzidíssimo percentual de estudantes. O alcance da medida é ainda menor quando se leva em consideração que os bolsistas que atuam como docentes são dispensados do estágio de docência. Com isso, o documento parece sugerir que o estágio de docência é apenas um momento de ministrar aulas, e não um processo formativo de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Em janeiro de 2001 foi sancionada a Lei n. 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001). Ao estabelecer objetivos e metas, compromete-se a “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (p.58) e investir em programas de avaliação da qualidade. Contudo, o documento é omissivo ao tratar da formação do professor para o ensino superior ao se limitar a fixar a intenção de promover “o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5% (p. 60)³.

Ao lado do PNE, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é um dos principais documentos de formulação para o campo científico no Brasil (COR-

3 A problematização desse documento está muito bem construída em dois textos acadêmicos: VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. BOLLMAN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 757-676, jul./set. 2010.

RÊA; RIBEIRO, 2013) na medida em que exerce papel fundamental na definição dos rumos da pós-graduação, estimulando a integração entre o sistema universitário nacional e as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico-tecnológico do País. Além disso, sua elaboração e implementação refletem a política de Estado para o ensino e a pesquisa no Brasil, evitando, assim, que decisões vulneráveis aconteçam segundo o jogo das circunstâncias (ANPEd, 2004). Não é sem razão de ser que Corrêa e Ribeiro (2013, p. 325), ao estudar o modo como se dá a discussão da formação pedagógica no âmbito das políticas públicas para o ensino superior, em especial para a pós-graduação, analisaram o IV PNPG 2005-2010 e destacam o seguinte trecho que anunciava entre os objetivos para a pós-graduação no período de sua vigência: “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos.” (BRASIL, 2004, p. 58-59). As conclusões que os autores chegaram podem ser assim resumidas:

no que tange à pós-graduação *stricto sensu*, há estratégias e discursos muito claros de valorização do capital científico e de busca da formação de um *habitus* científico nos agentes do campo; por outro lado, há quase que uma negligência (discursiva e estratégica) de questões que apontam a relevância/necessidade da existência de formação pedagógica nesse espaço.[...] Vale destacar que está em vigência o V PNPG (2011-2020). Todavia, uma leitura transversal do documento parece-nos indicar que os achados não seriam muito diferentes dos discutidos aqui a respeito do IV PNPG (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 330).

Pachane e Pereira (2004) ressaltam que não encontrando amparo na legislação maior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida. Portanto, na prática, conforme destaca Bastos (2007), o critério de ingresso para a docência no ensino superior tem sido somente o conhecimento específico da área e a titulação acadêmica. Cunha (2009) também entende que a falta de legislação pertinente é uma das causas de as instituições não legitimarem os saberes pedagógicos necessários para o futuro docente. Sendo assim, Corrêa e Ribeiro (2013) entendem que é preciso que órgãos como a CAPES se envolvam na construção, junto às universidades, de um ordenamento legal que incentive mais clara e estruturadamente a formação pedagógica no ensino superior.

3 O que diz a literatura da área da educação?

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* se configuram como importante fase para a formação pedagógica do professor universitário, principalmente porque esse processo possibilita a qualificação da prática docente (ISAIA, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; CUNHA, 2009; MASETTO, 2009; SOARES; CORRÊA; RIBEIRO, 2013). Ao assumir isso, fica evidente que a discussão a respeito da formação pedagógica no ensino superior perpassa a discussão sobre a pós-graduação, independente da área de conhecimento que esteja se referindo.

Quando se fala em “formação de professores”, geralmente pensa-se no processo de formação para a docência na educação básica (ensino fundamental e médio). Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário (PACHANE; PEREIRA, 2004). Nessa linha de entendimento, Bastos (2007) afirma não haver nos cursos de pós-graduação, preocupação com a formação de professores enquanto profissionais que podem dedicar-se ao ensino superior.

No entanto, uma das críticas mais recorrentemente dirigidas aos cursos superiores diz respeito à ausência de didática por parte dos professores universitários (CHAMLIAN, 2003; PACHANE; PEREIRA, 2004). Esta limitação tem sido objeto de discussão não apenas no âmbito da literatura, mas também em diagnósticos formulados por consultorias, conversas com coordenadores de cursos, professores e estudantes, independentemente da notabilidade da instituição e curso.

Não raro, professores e instituições desconsiderem a necessidade de formação específica para o exercício da docência. Mesmo cientes de sua função formativa, parte dos professores desconsidera a necessidade dessa formação e acreditam que o conhecimento específico, desenvolvido na formação inicial ou ao longo da carreira, além do exercício profissional, são suficientes para assegurar o seu desempenho docente (ISAIA, 2006).

Para Libâneo (2011), antes de tudo, o professor precisa dominar o conteúdo da matéria que leciona, além disso, a formação didático-pedagógica é fundamental para que estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos do ensino de determinada matéria. Pimenta e Anastasiou (2008) entendem que tais conhecimentos e práticas são relevantes na medida em que o ensino é uma atividade complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e que demanda escolhas éticas e políticas. Para as autoras, o conhecimento do

docente tem como base a sensibilidade da experiência e a indagação teórica; ele emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática do processo de (re)construção das práticas institucionais. Portanto, a formação de professores demanda investimentos acadêmicos para que os docentes possam estabelecer a relação com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Todavia, como não há formação específica para os processos de ensino e aprendizagem, o professor universitário desconhece cientificamente os elementos constitutivos da própria ação docente, tais como o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno. Isso ocorre porque o quadro geral dos processos formativos de professores universitários nos programas de pós-graduação *stricto sensu* é caracterizado pela “preparação” [não formação], por meio do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, com apropriações referentes ao campo científico de atuação (ALMEIDA; PIMENTA, 2009).

Tardif (2000, p.14) afirma que “ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.” No entanto, conforme alerta Masetto (2009), novos paradigmas curriculares se apresentam para os cursos de graduação e as chamadas metodologias ativas adquirem força maior exigindo do docente do ensino superior outras atitudes, outras posturas e outras competências. Mas, conforme afirma o autor, via de regra, este docente não está, capacitado para trabalhar com um currículo tão diferente do tradicional, no qual está bem definido que ele é o responsável pelo conteúdo da disciplina ministrada, e nada mais. Nestas novas propostas curriculares, ele e seus pares são responsáveis pela formação do novo profissional esperado pela sociedade e suas necessidades. Compreender essas propostas curriculares e assumir a responsabilidade pela formação dos atuais profissionais integram sua formação pedagógica. Portanto,

é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos [...]; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...]. Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários (ZABALZA, 2004, p. 31).

Para Cunha (2000), as universidades alimentaram um curioso paradoxo⁴: enquanto edificaram as bases de uma área de conhecimento própria ao exercício do magistério, criando e oferecendo cursos de licenciatura que se comprometem a formar docentes, negam a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores. Demo, entretanto, argumenta que todo professor precisa ser educador, não apenas um repassador de estoques de conhecimento, por isso é importante que se dirija aos cursos de educação e neles exercitem a oportunidade de galgar ao nível de educador, para além de manejar conhecimento. Não quer dizer que todo professor precise ser a pedagogo. Mas carece fortemente de senso pedagógico, para poder cuidar da aprendizagem de seus alunos (DEMO, 1995).

O conhecimento de natureza pedagógica representa a compreensão dos professores acerca da melhor maneira de ajudar os alunos a assimilarem conteúdos científicos específicos (FREIRE, 2001). E “é na pós-graduação o *locus* de formação do professor para o ensino superior.” (BASTOS, 2007, p. 104). No entanto, reforçando o que já foi argumentado, há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica.” (VASCONCELOS, 2009, p. 86). Oportunamente, Corrêa e Ribeiro (2013, p. 331), questionam se “dentro da estrutura dos campos estudados e do tempo em que se desenvolve a pós-graduação, é possível formar pedagogicamente?” A resposta dos autores é de que é possível sim, principalmente porque, assim como a formação do *habitus* científico, a formação do *habitus* pedagógico é contínua. Não se trata de, em um período médio de dois ou quatro anos (mestrado/doutorado), formar integralmente um professor, mas de, nesse período, apresentar, discutir, refletir e construir elementos que subsidiem uma prática social complexa: a docência no ensino superior. Trata-se de um início formal da construção de uma identidade docente.

A concepção de Corrêa e Ribeiro (2013) é pertinente tendo em vista as exigências contemporâneas por que passam os docentes do ensino superior. O professor universitário não se forma, hoje, para atuar necessariamente em uma universidade, porém, num complexo sistema de ensino superior, que envolve perfis de instituição, cursos e estudantes distintos. Portanto, as responsabilidades dos professores ultrapassam o ensino e a pesquisa. Como bem apontam

4 Ao mesmo tempo que, por meio de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p.119), é amplo o conjunto de funções desempenhadas por um professor do ensino superior:

(a) o estudo e a pesquisa; (b) a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas; (c) a comunicação de suas investigações; (d) a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas; (e) a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; (f) a participação responsável na seleção de outros professores; (g) a avaliação da docência e da investigação; (h) a participação na gestão acadêmica; (i) o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; (j) a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário, e (k) a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

Pimenta e Anastasiou (2008) lembram outras atividades exercidas pelo docente do ensino superior. Este toma decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação. No entanto, segundo as autoras, esses aspectos, de maneira geral, não são contemplados no processo de formação profissional do docente do ensino superior.

As oportunidades de emprego vêm aumentando com a expansão do ensino privado em todo o território nacional. Expansão esta que não é acompanhada de um processo de profissionalização, nem inicial nem continuada (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Para as autoras, o conhecimento do sistema de ensino, como um todo, é de extrema importância pois as condições de trabalho dos professores são bastante diversas entre os diferentes tipos de IES brasileiras e, dependendo do tipo de instituição ao qual o professor se vincula, um tipo de produção diferente será esperado dele, seja ela relativa a atividades de docência, de extensão ou pesquisa, cabendo lembrar que a docência estará presente em todos. Tais constatações levaram Morosini (2000, p.11) a questionar: “quem são (serão) esses novos professores? Estarão capacitados didaticamente?”. Embora o sistema nacional de avaliação não estabeleça normas de capacitação didática do docente, há estreita relação entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno. Dessa forma, a autora sugere que tais avaliações, mesmo não incidindo diretamente na qualidade docente, indiretamente, afetam-na.

A grande diversidade de atividades desempenhadas pelo docente do ensino superior confirma a necessidade de vinculação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimentos conforme postulou Bastos (2007). Para essa autora, é urgente e necessária a conexão entre estes dois campos numa perspectiva integradora entre as dimensões epistemológica – pedagógica e política da formação

do docente universitário. Contudo, conforme explica Anastasiou (2009), cabe às universidades, principalmente, a criação de ações permanentes de formação pedagógica, seja no âmbito da universidade como um todo, seja incentivando os programas de pós-graduação e as próprias graduações, ou mesmo valorizando e ampliando as boas práticas, como grupos de apoio pedagógico.

Entre essas ações, o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) da UNICAMP vale ser lembrado. Ao estudar o PECD, Pachane (2005, p. 13) aponta três conclusões: i) os programas comprometidos com a formação pedagógica do professor universitário são necessários, possíveis de ser realizados, e capazes de despertar naqueles que deles participam – sejam eles professores iniciantes ou veteranos – maior comprometimento com as questões educacionais; ii) a formação pedagógica do professor universitário deve ultrapassar os limites do desenvolvimento de habilidades práticas, buscando realizar-se de modo a integrar atividades de docência e pesquisa, ou momentos de reflexão e ação; e iii) podem ter na pós-graduação, em especial no doutorado, um momento privilegiado para sua realização.

Para Corrêa e Ribeiro (2013, p. 332), a formação pedagógica não necessita ser obrigatória, mas induzida e incentivada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, e nas diretrizes para o ensino superior. Os autores entendem que deve ser coletivamente construída uma cultura de valorização da docência na universidade, “de modo que o ensino não seja visto como um fardo, mas, ao contrário, como um dos pilares da universidade, uma de suas razões de ser.” Sob esse aspecto, Chamlian (2003, p. 59) afirma que “mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino.” Para a autora, uma disciplina voltada para a formação pedagógica estrita, dificilmente daria conta de preencher a variedade de necessidades de cada curso e professor. Na mesma linha de raciocínio, Bastos (2007) entende que, mais do que a oferta de uma disciplina como metodologia do ensino superior, é preciso instalar-se uma cultura formadora que seja prenhe de sentidos de formação. Entre as iniciativas propostas pela autora estão a promoção de discussões em sala de aula, laboratórios, seminários integradores que reflitam sobre a devida valorização do significado pedagógico da ação docente.

Iniciativas mais concretas de formação seriam necessárias uma vez que, por meio da formação pedagógica do professor é que se dá a ele o tempo indispensável para ‘pensar’ a educação: seus objetivos, meios, fins, raios de influência, envolvimento com a sociedade, e compromisso com os estudantes (VASCONCELOS, 2009). Na trilha do ‘pensar a educação’, pode-se destacar

a contribuição de Tardif (2000, p. 5) quando ele questiona “quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?”. Tendo em vista que “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano”, a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente (TARDIF, 2000, p. 16). Nesse sentido, o docente necessitaria de “sensibilidade pedagógica” (KLAASSEN, 2002, p. 151). Nessa direção, Korthagen (2004, p. 77) questiona quais seriam as qualidades essenciais do bom professor e como é possível ajudar as pessoas a se tornarem bons professores. Embora o autor afirme que é impossível e pedagogicamente indesejável formular respostas para essas questões, ele deixa clara a necessidade da sensibilidade pedagógica como um caminho possível na busca de tal essência.

Diante do exposto, há necessidade de se desmistificar a crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” até porque ensinar requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como as coisas acontecem na prática (MASETTO, 2003, p. 13). Para Masetto (2009), três classes de competências são esperadas de um professor de ensino superior. A primeira refere-se à competência em determinada área de conhecimento, elevado domínio dos conhecimentos, quer adquiridos na formação básica, quer adquiridos na atividade profissional. Tal domínio, em face da velocidade com que o conhecimento se modifica, requer constante atualização, o que é conseguido pela atividade de pesquisa e participação em eventos científicos ou na realização de cursos. A segunda é a competência pedagógica, o que envolve conhecer em profundidade o processo ensino aprendizagem e os fatores que afetam a sua dinâmica e a qualidade dos seus resultados. Inclui, ainda, a capacidade de estabelecer adequadas relações com os alunos e entre os alunos, possuir a visão do currículo como um todo, dominar as tecnologias educacionais, entre outras. Por fim, uma terceira competência envolve o exercício da dimensão política, já que como cidadão, a ele não é dado o direito de negligenciar a realidade social, a vida em sociedade, devendo ter uma visão crítica, da própria educação como processo social.

A formação profissional pressupõe o caráter contínuo, engloba a formação inicial e continuada dos professores e necessita de conhecimentos teóricos e práticos *para e no* exercício da docência. Aprender a ser professor não se encerra com a educação formal. “Assim, o professor precisará desenvolver pesquisas educativo-reflexivas, questionando-se, buscando, criando e ressignificando seu

fazer docente.” (BRANCHER et al., 2007, p. 67). Nessa direção, cabe destacar a pertinência da proposição de Tardif (2000, p.10) quanto à “epistemologia da prática profissional” que é definida pelo autor como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2000). O autor assegura que, ao admitir-se que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então deve-se examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que permitam cultivar um processo reflexivo e crítico a respeito das próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Nesse sentido, conforme explica Masetto (2003), devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal. Para tanto, Pachane (2005) afirma que a busca de uma formação integral, ou o mais integral possível, dos futuros professores universitários, promovendo já em nível de pós-graduação a indissociabilidade ensino-pesquisa e a valorização da docência, seria um dos passos fundamentais rumo à concretização de um projeto, a longo prazo, de maior qualidade para o ensino de graduação.

Frente ao exposto, questiona-se: cabe a quem educar os professores para a docência superior? Que concepção de educação merece ser priorizada e porquê? Enquanto a questão não é encarada como prioritária pela política educacional, esta responsabilidade tem recaído, no plano individual, sobre cada professor; no plano institucional, sobre algumas instituições de educação superior, sensíveis à necessidade de investir na formação de seu corpo docente – até por uma questão de sobrevivência frente ao competitivo mercado educacional, à crescente complexidade do ambiente educacional, e à emergência do Estado avaliativo (MOROSINI, 2000). Ou seja, professores e estabelecimentos de educação superior, conscientes dos desafios colocados por uma sociedade cada vez mais insatisfeita com a qualidade da educação formal oferecida, investem os esforços possíveis na realização de atividades que promovam a educação continuada e a capacitação docente. A título de exemplo, citam-se as experiências da UNICAMP, com a instituição do Programa de Estágio de Capacitação Docente; da USP, com a criação do Programa de Aperfeiçoamento do Ensina;

do Insper e da FGV, com o Centro de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem; da ESPM, com o Núcleo de Práticas Docentes.

Soares e Cunha (2010) ressaltam que são poucos os trabalhos sobre a formação docente universitária em programas de pós-graduação *stricto sensu*, mas afirmam que a formação nesse espaço, além de possível, é de grande relevância, apesar da evidente insuficiência de iniciativas, que deveriam contar com maior valorização institucional e dos órgãos de fomento e avaliação. Em suma, a pós-graduação como um campo científico está basicamente voltado para a acumulação de capital científico e para a formação de *habitus* científico, tudo isso em meio a um silêncio sobre a dimensão do ensino no fazer e ser docente. No entanto, defende-se a necessidade de desenvolver uma cultura de valorização do ensino na universidade, processo este que pode ter na valorização de um capital pedagógico e na formação de um *habitus* pedagógico na pós-graduação *stricto sensu* uma fase de grande relevância (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). E no campo científico da administração, como a formação docente se configura? É nessa direção que a próxima seção é desenvolvida.

4 O que diz a literatura da área de administração?

Quando somos conduzidos a refletir sobre o ensino superior de Administração no Brasil, dois fenômenos interpenetram-se. Um deles refere-se a sua expansão (sobretudo do setor privado) estimulada pela LDB, outorgada em 1996. O outro diz respeito às exigências de capacitação do administrador em um contexto de intensificação da imprevisibilidade, da mudança e do conhecimento. Todavia, expansão não significa melhoria educacional. Por isso, a conjugação desses dois fenômenos nem sempre ocorre de forma simétrica, deixando margem a paradoxos. Uma deles envolve a formação do professor em Administração, ator estratégico na formação de gestores competentes, criativos e hábeis em lidar com os desafios socioculturais e econômicos dos tempos contemporâneos (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Ainda que o docente de Administração assuma esse papel estratégico, Souza-Silva e Davel (2005) identificaram, por meio de pesquisa com cinco representantes de quatro organizações⁵ que regulam e fomentam o ensino, que existe carência de políticas e práticas efetivas e formalizadas de formação do professor no ensino superior de Administração. Isso ocorre tanto por parte do

5 Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES - Consultores Ad hoc), Ministério da Educação (MEC - Consultores Ad hoc).

governo quanto por parte das organizações de ensino superior. Os entrevistados de Souza-Silva e Davel (2005) afirmaram que o Ministério da Educação é omissivo em relação às políticas de formação do professor no ensino de Administração do Brasil. Para eles, o MEC e a CAPES valorizam mais a formação de pesquisadores do que a de docentes. Os autores ressaltam que “ao estabelecer mecanismos e critérios de bonificação e de classificação, as entidades governamentais acabam indiretamente difundindo uma mensagem de que ser pesquisador é mais valorizado do que ser professor.” (p. 127). Sendo assim, “a ênfase é colocada na formação do pesquisador e não na docência” (p. 126). Além disso, quando existem, de forma escassa, as práticas são voltadas para a ideia de formação como um processo de transmissão de estoques de conhecimento, técnicas e instrumentos didáticos. Por esta razão, o que se percebe, na maioria das organizações de ensino superior, é a permissão de um tipo de “amadorismo” pedagógico na prática docente que gera uma série de consequências negativas para a qualidade e a excelência do ensino superior em Administração no Brasil.

Salm, Menegasso e Moraes (2007) também discutem a expansão do ensino destacando que os cursos superiores de Administração proliferaram exponencialmente a ponto de serem oferecidos por faculdades em qualquer cidade do País. No entanto, uma das maiores lacunas desses cursos é a formação dos professores para a prática docente. Para os autores, a sala de aula capacita o profissional e incentiva as práticas que tornam o aluno um cidadão melhor. Essa maneira de ver o aluno requer uma nova postura dos professores dos cursos de Administração que, conscientes dessas transformações, tem na aprendizagem continuada e na capacitação docente uma experiência nova do significado do que é ser professor. O resgate desse significado justifica o Programa de Capacitação Docente em Administração – PCDA (SALM; MENEGASSO; MORAES, 2007). O PDCA foi criado para ultrapassar-se a lacuna deixada pela precariedade das políticas voltadas para a capacitação, formação e desenvolvimento docente no País e deve ser entendido como um plano de desenvolvimento pessoal e profissional do docente com sólida formação teórico-prática, visando à busca da excelência acadêmica. Ele contribui para estimular a reflexão do professor sobre o seu fazer e ser desenvolvido ao longo da carreira profissional do docente. Sua proposta favorece a reflexão em grupo e contribui para a profissionalização do professor, devendo ser realizada dentro do espaço institucional, de forma contextualizada e histórica (SALM et al., 2007). De acordo com Fischer (2006), melhorar o ensino de Administração na pós-graduação e na graduação é a meta principal do PCDA, que pretende também contribuir para a qualificação e requalificação de professores de Administração.

Nos anos 80 e 90, a pesquisa ocupou o espaço da formação e os professores tornaram-se pesquisadores. O fato de haver um trabalho final dissertativo no mestrado e uma tese de doutorado, como requisito formal dos cursos de pós-graduação, teve como consequência o reforço nos currículos de disciplinas e de outras atividades voltadas à formação do pesquisador. “Todos os programas têm disciplinas voltadas à formação do pesquisador. Ainda assim, muito poucos têm disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor.” (FISCHER, 2006, p. 194). Na maioria dos casos, os programas de pós-graduação não se voltam à formação docente porque não sabem como fazê-lo e também porque não é uma prioridade valorizada pelas instâncias reguladoras, tampouco pelos programas que, até recentemente, não tinham consciência de que devem formar mais e melhores professores (FISCHER, 2006). No entanto, a autora ressalta que, devido ao contexto de transformações que vive a área e com as políticas de descentralização do ensino superior, há o retorno de um ator esquecido nos últimos vinte anos: o professor. Por isso, hoje,

formar mais e melhores professores é um imperativo; pois formamos mestres e doutores que têm o direito e o dever de ensinar bem. Ora, formar professores não é atividade complementar, que se dá inicialmente a partir do aprendizado do conteúdo. Não se dá também, apenas pelo estágio, atividade que alguns programas desenvolvem, simplesmente colocando alunos de pós-graduação no lugar dos seus orientadores em aulas de graduação (p. 195).

Quanto ao estágio docente, Fischer (2006) denuncia que o professor substituto que chega a uma sala de aula sem formação adequada na organização e no desenvolvimento do ensino não está fazendo estágio; está exercendo a docência em caráter precário, o que pode ser contraproducente e voltar-se contra a formação pretendida. Da mesma forma, substituir professores por alunos de pós-graduação afeta a qualidade do ensino de graduação, e a formação de mestres na pós-graduação. O estágio docência é um dos temas que tem ganhado destaque nas publicações da área de administração. Joaquim et al. (2011, p. 1138), por exemplo, questiona: “diante da realidade dos programas de pós-graduação, nos quais os alunos são muito mais direcionados para a pesquisa do que para o ensino, o estágio docência seria uma alternativa metodológica eficaz para a formação de professores universitários?” Os resultados da pesquisa dos autores evidenciam que, para os mestrandos e os doutorandos que participaram do estudo, o desenvolvimento da didática e o contato estreito com a relação aluno-professor foi ingrediente fundamental para o desenvolvimento de habilidades que poderão ser aprimoradas no exercício da profissão de educador.

Bastos et al. (2011), por sua vez, entendem que a formação do professor é questão não só de grande complexidade e importância como de elevada centralidade, quando o desafio de melhorar a qualidade da educação no Brasil se torna item prioritário da própria agenda política, não só de especialistas, mas da própria sociedade. Contudo, os autores questionam: em que medida a pós-graduação cumpre a missão de formar docentes? Eles entendem que o estágio docente, no âmbito de um programa de pós-graduação, pode ser entendido como um espaço para o desenvolvimento ou aprimoramento das competências de ensinar, deveria ser visto como importante atividade para alcançar tal objetivo, decorrente da missão do sistema de pós-graduação. Contudo, os meios pelos quais se tem buscado a formação na pós-graduação *stricto sensu* são diversos, sendo o estágio uma das estratégias adotadas.

Vários programas de pós-graduação já inseriram em suas estruturas curriculares atividades de formação diretamente relacionadas à formação para a docência na educação superior, como a co-orientação de alunos de iniciação científica e mestrado, participação em bancas, avaliação de artigos, entre outros. No entanto, tais iniciativas, embora sejam bem avaliadas, não constituem referência para o sistema como um todo. Portanto, a questão de grande relevância, que desafia docentes, pesquisadores, gestores, formuladores de políticas educacionais e agências continua em debate: como conciliar, no âmbito de um programa de pós-graduação, as missões de formar pesquisadores e docentes, simultaneamente? (BASTOS et al., 2011).

Para Bastos et al. (2011, p. 1154) haveria uma concepção paradoxal segundo a qual seria impossível alcançar, ao mesmo tempo, os objetivos de formar docentes e pesquisadores. Nessa direção, os autores continuam questionando: “em que medida estes dois objetivos devem competir entre si? Será possível, no escopo da nossa atual pós-graduação e do seu sistema de avaliação, atender simultaneamente a ambos? Que caminhos se abrem nesta direção?” Juntamente com essas, outras questões são propostas para a discussão: “estamos diante de competências que podem ser desenvolvidas? Que estratégias pedagógicas são as mais adequadas para desenvolvê-las? A prática de sala de aula, sob forma de estágio, é suficiente para se formar um docente que irá atuar no ensino superior?”

Bastos et al. (2011) alertam para o fato de que as funções de um docente do ensino superior são bem mais amplas do que as atividades de ensino em sentido restrito, ou seja, ministrar aulas. Portanto, fica implícito o entendimento de que, olhando por esse ângulo, a pós-graduação estaria cumprindo, em parte, a sua missão de formar docentes. Afinal, no contexto do ambiente mais amplo de formação do aluno de pós-graduação, certamente são oferecidas oportunidades

para a aquisição de competências diversas. Na concepção dos autores, formar um docente para o ensino superior implica em ampliar o leque de atividades que permitam ao pós-graduando adquirir, mesmo que embrionariamente, um conjunto amplo de competências que abarquem o leque de funções a serem desempenhadas no futuro. Sob esse entendimento, os autores entendem que “a formação para a docência, porém, nunca foi abandonada como objetivo da pós-graduação *stricto sensu*. Também não há razões para supor que o treinamento mais efetivo de competências relacionadas à pesquisa conflite com a promoção de competências voltadas ao ensino.” (p. 1157).

A formação docente não é assegurada com o simples acréscimo de um ou mais componentes curriculares voltados para a formação pedagógica. Desse ponto de vista, cumpre reconhecer que a própria realização do estágio docente assume formatos muito variados, às vezes em um mesmo programa de pós-graduação, não sendo incomum o aluno substituir o titular da disciplina sem o adequado acompanhamento e orientação (BASTOS et al., 2011). O programa de estágio docente em que mestrandos e doutorandos são ‘promovidos’ a professor é questionável porque ao assumirem disciplinas, sem formação pedagógica ou prática docente, os resultados podem ser danosos para ‘o professor estagiário’ e para os estudantes. Para o ‘professor estagiário’ a experiência pode representar desgaste pessoal e profissional sem precedentes, e para os estudantes, uma perda de tempo irrecuperável (FISCHER, 2006).

Limitar o estágio à observação da prática docente do professor titular também é questionável na medida em que reforça processos de reprodução, mesmo quando se trata da observação de professores notáveis. Nessa trilha, não é raro se encontrar egressos de programas de mestrado e doutorado que se transformam em perfeitos *clones* de seus orientadores. Reproduzem não apenas a literatura explorada, os raciocínios construídos, e as ilustrações de aula, mas também os cacoetes, a entonação da voz, e os vícios de linguagem.

Batomé e Zanelli (2011), para além da questão do estágio docência, inserem a discussão sobre a formação docente dentro do caráter mais amplo dos programas de pós-graduação. Para os autores, um programa de pós-graduação não é curso no sentido usual do termo, mas um programa de estudos que, se funcionarem de forma coerente com a proposta de um programa de pós-graduação, atenderia também aos requisitos de formação pedagógica.

Independentemente de se identificar um perfil detalhado de competências e saberes necessários ao gestor contemporâneo, não resta dúvida que tal perfil requer um ensino com certo grau de sofisticação e com professores diferenciados, capacitados técnica, científica, tecnológica, cultural, crítica, pedagógica,

didática e humanamente. Em outras palavras, para contribuir com uma formação sofisticada, há de se contar não com um instrutor, mas com um profissional que esteja continuamente refletindo sobre sua prática docente, sendo capaz de contribuir com o aluno na ampliação de sua capacidade de pensar criativamente, criticamente e de forma contextualizada (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Proporcionar essa formação sofisticada, contudo, depende, entre outros fatores, da formação pedagógica do docente, e do entendimento que ele tem sobre o que é ensinar.

Em suma, os autores da área da Administração alertam para o fato de que a formação do professor não ser o único fator responsável pela melhoria da qualidade do ensino de Administração, mas, admite, contudo, que “sem dúvida, é ela o mais importante e, dentro de uma política global de formação do educador, é fundamental considerá-la.” (SALM et al., 2007, p. 2).

5 Considerações finais

Neste artigo, teve-se como objetivo conhecer como a formação pedagógica do professor universitário é tratada pela legislação e pela literatura acadêmica. Foram apresentadas algumas iniciativas de formação docente, procurou-se compreender os saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência e discutir o papel da pós-graduação na tarefa de formar docentes. A observação do aparato legal permitiu identificar que este é omissivo quando se trata da formação docente para o ensino superior. Já a revisão de literatura realizada possibilitou reafirmar o papel fundamental que os programas de pós-graduação têm no processo de formação docente. É consensual na literatura em Educação e Administração que a pós-graduação não é a única instância responsável pela formação pedagógica dos docentes, mas é uma das mais potenciais nesta tarefa. Percebe-se, contudo, que a formação docente é mais do que um aspecto negligenciado, é uma tarefa que não se sabe como realizar. Mais especificamente na literatura da área da administração, há o consenso de que o estágio não é suficiente para formar docentes.

Com relação a este, cabe refletir que se trata da forma como o mesmo é realizado e da relação que se estabelece entre supervisor e/ou orientador (responsável pela disciplina) e o docente estagiário. Dessa interação, o estagiário pode simplesmente substituir o professor não acrescentando muito a sua formação. Por outro lado, ele pode tomar contato com temas mais abrangentes como a importância da disciplina no âmbito mais amplo do projeto pedagógico do curso, até aspectos mais pontuais de didática e metodologia. Portanto, se

trata de um compromisso de aprendizagem estabelecido entre supervisor e estagiário.

A constatação da grande diversidade de atividades que o docente do ensino superior pode desempenhar fortalece o argumento em favor da necessidade de uma formação docente que integre os saberes específicos de cada área e os saberes pedagógicos. Nessa direção, poder-se-ia construir caminhos para uma formação mais integral que extrapole os limites do estágio docência – caminhos que viabilizassem o desenvolvimento de atividades que ultrapassem os limites da sala de aula.

Acredita-se, ainda, na necessidade de se atentar para as especificidades de cada contexto educacional. No caso específico da Administração, destaca-se a importância das dimensões política, social, cultural e humana na formação do administrador tendo em vista a tradicional ênfase economicista, notória nos cursos da área. Entende-se que ao administrador, como cidadão, não é dado o direito de negligenciar a realidade social, a vida em sociedade e, mais especificamente, a influência da atuação das organizações na vida humana. Por isso, é necessária a sensibilidade pedagógica do docente da Administração para que o aluno consiga atentar para essas dimensões e se formar como o profissional necessário para a sociedade.

A principal constatação que se fez, e que pode ser percebida ao longo deste texto, é que há mais indagações do que respostas quanto à formação do docente do ensino superior. Essas indagações sem respostas, se por um lado geram angústias, por outro, elas indicam que a reflexão sobre a prática docente é um tema que tem ganhando força. Contudo, a formação pedagógica é um tema que continua merecendo atenção cuidadosa dos programas de pós-graduação e da própria agência responsável por assegurar o crescimento e a melhoria contínua da qualidade desses programas. Trata-se de questão complexa, que requer estudos continuados, ampliação e aprofundamento dos debates, e reflexões mais cuidadosas por seu potencial impacto na qualidade do ensino (BASTOS et al., 2011). Espera-se que este trabalho tenha prestado alguma contribuição nesse sentido.

Quanto ao conhecimento sobre a prática docente, há que se destacar que, nos últimos anos, tem-se presenciado o crescimento no número de pesquisas sobre vários temas ligados ao ensino. O Pro-Adm pode ser considerado um dos responsáveis por esse crescimento uma vez que várias dissertações e teses têm surgido como frutos de pesquisas desenvolvidos no âmbito do referido programa. Além do mais, ele tem o potencial de aproximar os docentes de diferentes IES proporcionando debates e reflexões sobre a temática do ensino

e, ainda apresenta o potencial de aproximar a pós-graduação da graduação uma vez que são desenvolvidos, também no âmbito deste programa, projetos de iniciação científica.

Como limitação deste trabalho, aponta-se o fato de não ter sido consultada a literatura internacional sobre a temática. Conhecer iniciativas de formação docente desenvolvidas em outros países seria interessante no processo de construir nossas próprias ações de formação.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.

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

ANPED. V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 198-202, set./dez. 2004.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3371>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; TOURINHO, Emmanuel Zaguri; YAMAMOTO, Oswaldo Hejime; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Réplica 1 - Formar Docentes: em que Medida a Pós Graduação Cumpre esta Missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011.

BATOMÉ, Silvio Paulo; ZANELLI, José Carlos. Réplica 2 - Produção de Conhecimento de Aprendizagem e de Tecnologia São Papéis dos Programas de Pós-Graduação na Capacitação de Cientistas para o País? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1161-1167, nov./dez. 2011.

BENEDITO, Vicenç; FERRER, Virginia; FERRERES, Vicent. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BRANCHER, Vantoir Roberto; BAPTISTA, Elza Hirata; MARASCHIN, Mariglei Severo; CONCEIÇÃO, Victor Julierne Santos da. Formação do professor: algumas reflexões coletivas. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n.4, p. 63-75, jul./dez.2007.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833-41.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, dez. 2004.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 41-64, mar. 2003.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victória Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 45-51.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2009. p. 1-13. Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

DEMO, Pedro. Qualidade e Pesquisa na Universidade. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 3., 1995, Bragança Paulista. **Série Divulgação Acadêmica**, Bragança Paulista: USF, 1995. v. 5. p. 46-59.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Por uma universidade orgânica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FISCHER, Tânia. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. 2001. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: KRETSCHMER, Johannes; ROCHA, João César de Castro (Orgs./Trad.). **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

ISAIA, Margarida do Amaral Silva. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

JOAQUIM, Nathália de F.; NASCIMENTO, João Paulo de Brito; VILAS BOAS, Ana Alice; SILVA, Fernanda Tavares. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal

de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011.

KLAASSEN, Cees A. Teacher pedagogical competence and sensibility. **Teaching and Teacher Education**, London, v. 18, n. 2, p. 151-158, 2002.

KORTHAGEN, Fred A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, London, v. 20, p. 77-97, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

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

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência universitária**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 9-26.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 4, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107>>. Acesso em: 20 maio 2013.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publ. UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jun. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

SALM, José Francisco; MENEGASSO, Maria Ester; MORAES, Mario César Barreto. A Capacitação Docente em Administração: Referenciais e

Proposições. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife/PE: ANPAD, 2007.

SALM, José Francisco; AMBONI, Nério; MORAES, Mario César Barreto; MENEGASSO, Maria Ester. Metodologia para Implementação do Programa de Capacitação Docente (PCDA) no Curso de Administração. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife/PE: ANPAD, 2007.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n.14, p. 577-604, dez. 2010.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez.2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

VASCONCELOS, Maura Maria Morita. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência universitária**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p.77-94.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed: 2004.

Cléria Donizete da Silva Lourenço – Universidade Federal de Lavras
Lavras | MG | Brasil. Contato: clerialourenco@gmail.com

Manolita Correia Lima – Escola Superior de Propaganda e Marketing
São Paulo | SP | Brasil. Contato: mclima@espm.br

Eliza Rezende Pinto Narciso – Universidade Federal de Lavras
Lavras | MG | Brasil. Contato: eliza_narciso@hotmail.com

Artigo recebido em 26 de março de 2014
e aprovado em 4 de dezembro de 2015.

