

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO SOBRE OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS ESTADUAIS BAIANAS

Aiala Silva Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
aialassouza@hotmail.com

Daisi Teresinha Chapani

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
dt.chapani@bol.com.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir como se dá a formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e os saberes necessários para a atuação na docência no ensino superior. Para tanto, nos debruçamos sobre a grade curricular dos programas das universidades estaduais baianas, no intuito de verificar a presença da disciplina Docência no Ensino Superior ou de disciplinas pedagógicas similares que discutem a formação docente nesses cursos. Verificamos que de 29 programas analisados entre as áreas de Ciências, Matemática e Educação, apenas três programas apresentavam a disciplina em caráter eletiva.

Palavras chave: Formação Pedagógica; Saberes Docentes; Ensino Superior.

1. Introdução

Muito se discute sobre a formação inicial de professores que irão atuar na Educação Básica, porém pouca são as discussões acerca da formação para a docência no ensino superior. A esses profissionais é exigido apenas o conhecimento específico da disciplina a ser ministrada, seja ele adquirido por meio da graduação (principalmente, naqueles cursos de cunho liberal) e/ou em pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. Ferreira (2010, p.91) afirma que “no Nível Superior, o conhecimento da disciplina, agregado à profissão a que se dirige o curso, caracteriza a especificidade da docência na universidade”.

Na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, promulgada em 1996, Lei 9.394/96, em seu artigo 66, determina 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). Alguns autores salientam que atualmente esses cursos possuem o foco de formar pesquisadores na área a que se destina e, negligenciam a formação pedagógica, visto que a lei especifica que a formação para o magistério superior se dá por meio apenas da titulação (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006; CUNHA; ZANCHET, 2010; SOARES; CUNHA, 2010; VALENTE; VIANA, 2010; PEREIRA; MEDEIROS, 2011). Salvo em alguns cursos de pós-graduação, que em sua grade curricular, ofertam a disciplina Metodologia e Docência do Ensino Superior, em que se discutem a docência, suas particularidades, desafios, saberes necessários, a história, estrutura e organização das universidades brasileiras, bem como a obrigatoriedade do Estágio docente nos cursos de graduação pelos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ou todos os alunos pós-graduandos, a depender do entendimento do programa da necessidade desta complementação na formação do pesquisador e futuro docente.

O presente texto foi pensado e estruturado, buscando compreender como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* podem contribuir para a formação do professor de nível superior, com todas as suas exigências e saberes necessários para atuar com um público tão específico, diverso e autônomo.

Nessa perspectiva, busca-se nesse ensaio, analisar e discutir a presença ou não de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação nas áreas de Ciências, Matemática e Educação, principalmente naqueles cursos mais específicos e que concentram pesquisas mais “duras”, como Biologia, Química, Física e Matemática, e a obrigatoriedade ou não do Estágio docente, presente nas universidades estaduais baianas. Para tanto, nos debruçamos sobre a grade curricular desses cursos, tanto do mestrado como do doutorado.

Diante do exposto, levantamos a seguinte pergunta norteadora: Saber o que ensinar garante eficiência do como ensinar?

2. A formação de professores e os saberes necessários para a docência em nível superior

Como estabelecido pela LDB 9.493/96 em seu artigo 66, que a formação para professores de nível superior dá-se-á em nível de pós-graduação *lato e strictu sensu*, é necessário que esses cursos supracitados se preocupem sistematicamente com a qualidade da formação pedagógica, além

das atividades voltadas a formação do pesquisador, visto que a produção de conhecimento é importante, porém os saberes profissionais para relacionar e integrar conhecimento específico, pesquisa e didática é fundamental para uma boa atuação em sala de aula e na formação de profissionais que irão atuar e pensar no futuro da sociedade (PEREIRA; MEDEIROS, 2011). Campos (2010, p. 27) afirma que nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a “formação específica para a profissão docente é algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário”.

A docência no ensino superior possui particularidades específicas que são importantes para o professor conhecer e reconhecer para desenvolver um bom trabalho de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a sua formação profissional e o que ela irá proporcionar a suas aulas e, o perfil dos educandos, que são de adolescentes a adultos (FERREIRA, 2010).

Em relação à formação profissional do professor é indiscutível que os conhecimentos específicos de uma determinada área sejam o ponto de partida para lecionar em curso universitário, porém apenas o conhecimento técnico não é suficiente para o desenvolvimento do ensino, devido que o processo de aprender e ensinar envolve diversos fatores, como os cognitivos, afetivos, éticos, didático-metodológicos, além da capacidade de construção e desconstrução de conceitos enraizados, trazidos de outros níveis de ensino que seus educandos já passaram (PEREIRA; MEDEIROS, 2011).

Maurice Tardif, sociólogo e filósofo canadense, em seu livro intitulado ‘Saberes Docentes e Formação Profissional’, atribui que os saberes docentes são ideias, juízos, discursos, valores que os professores carregam consigo ao longo de sua formação enquanto cidadão e profissional, num processo contínuo, a partir de suas vivências, inserido num contexto sócio-histórico-cultural e econômico, que serão refletidos ao longo de seu exercício na docência. Ou seja, os saberes docentes estão relacionados com a pessoa, com a sua identidade e com suas experiências de vida. Em suas palavras, “o professor tem sua história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos sociais nos quais se insere” (TARDIF, 2002, p.18).

Existem diversas classificações e tipologias para conceituar os saberes docentes, entendidos como as habilidades e conhecimentos que são necessários aos professores para atuarem no contexto escolar e/ou universitário. Trazemos para a nossa discussão dos saberes docentes as tipologias criadas por Shulmam (1986) por entender que ele é um dos precursores e, que após ele, poucas

coisas foram modificadas a essência dos saberes docentes. E, em relação aos saberes necessários a docência no nível superior, nos debruçamos em Pimenta e Anastasiou (2002) e Cunha (2006).

Shulman (1987) caracterizou os saberes em seis tipos de conhecimentos, a qual ele denominou de *Conhecimento de Base para o ensino*, a saber: *Conhecimento do Conteúdo de Ensino*, que são os conhecimentos necessários para ensinar uma determinada disciplina, por exemplo, Ciências e Biologia, para tanto o professor precisa possuir uma formação acadêmica inicial na área de Ciências Biológicas, pois a partir dela, que o professor passa a conhecer os conceitos, como são organizados os assuntos e conhecimentos, para então pensar nas metodologias para socializá-los.

O *Conhecimento Pedagógico Geral* são os saberes necessários sobre os princípios e as teorias de aprendizagens, estratégias de ensino, que irão auxiliar no ensino-aprendizagem de cada educando, como por exemplo, a Teoria Construtivista, proposta por Piaget; *Conhecimento do Currículo* são os conhecimentos necessários sobre as ferramentas de trabalho docente, os livros didáticos, os Parâmetros Curriculares (PCNs), bem como a organização curricular de acordo as séries e as faixa etária dos estudantes (SHULMAN, 1987).

A junção desses três conhecimentos dá-se o *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*, no qual são as metáforas, analogias que os professores fazem uso, para poder aproximar os assuntos dos alunos, numa tentativa de torná-los menos abstratos. Esse tipo de conhecimento é construído ao longo da carreira docente, no “chão da escola e/ou da universidade”, pois é a partir da prática que o professor vai adquirindo mais autonomia.

O quinto tipo de conhecimento caracterizado por Shulman (1987), diz respeito aos *Conhecimentos dos alunos e suas características*, sobre o perfil da sala, fundamental para uma boa relação interpessoal e de aproximação e respeito para com todos os educandos, o que permite conhecer suas potencialidades e limitações, e assim desenvolver um bom trabalho com eles. Em relação ao perfil dos estudantes universitários, se tratam em sua maioria de jovens-adultos, que optaram em estar na universidade, mesmo com todas as adversidades ou não do processo seletivo, da história escolar e familiar, mas estão ali dispostos a buscar conhecimento e a se qualificar em uma área de seu interesse para buscar melhores condições de vida.

De acordo com Soares e Cunha (2010), as condições de aprendizagem desse público e das diversidades possibilidades da articulação entre os conhecimentos, estão o desenvolvimento afetivo-

emocional, as habilidades e as atitudes, bem como os saberes relacionados ao contexto sócio-histórico-social de cada um. Portanto, é interessante que os professores respeitem as especificidades de cada um, possibilitando que os educandos sejam atores de sua própria aprendizagem a partir da sua mediação consciente, crítica e emancipatória, assim eles serão respeitados nesse processo de integração e convivência.

Porém, aqueles que possuem uma postura autoritária, de dono da verdade, que não respeitam o conhecimento, aprendizagem e não respeitam a história e deficiências de cada um, acaba não desenvolvendo uma relação amistosa com seus alunos e nem contribuindo para seu crescimento pessoal e profissional, são distantes e por vezes arrogante. O que muitas vezes, esse desrespeito do professor, aliado à falta de compreensão do conteúdo abordado por ele, devido a deficiências escolares anteriores podem levar a conseqüências negativas, como salienta Ferreira (2010, p. 89), “a ‘escolha da profissão’ é condicionada por diferentes fatores e, muitas vezes geram insatisfação, desmotivação e, até mesmo, a desistência do curso escolhido” (FERREIRA, 2010; CAMPOS, 2010).

Ainda de acordo com Soares e Cunha (2010),

A aprendizagem de adultos pressupõe ainda que suas várias experiências sejam contempladas; que os conteúdos objetos do ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado o seu papel social; que o ensino seja baseado na busca de solução de situações-problema e na aplicabilidade dos conteúdos. Em síntese, a sua motivação para aprender é, principalmente, decorrente de fatores internos, ou seja, da sua compreensão acerca do sentido do quê e do como é ensinado (SOARES; CUNHA, 2010, p. 28).

O outro conhecimento, diz respeito a *Conhecimento dos Contextos Educacionais*, no qual é a parte burocrática do ensino, a parte administrativa, das políticas educacionais, os regimentos que auxiliam no bom funcionamento da comunidade escolar. Sendo que na universidade, além desses quesitos, existem a ordem epistemológica e a individualização do ensino, processos de trabalhos, estrutura de poder e cargos administrativos a partir das filiações e titulações que os docentes possuem.

O último conhecimento caracterizado por Shulman (1987), diz respeito aos *Conhecimentos para os fins Educacionais*, que versam sobre os propósitos da educação numa perspectiva crítica e reflexiva, visto que o ser humano não nasce sabendo conviver em sociedade, para tanto a escola é

um poderoso agente de mudança social, em que seu elemento catalisador é o professor. Assim, os professores precisam reconhecer o seu papel na sociedade, e refletir sobre os conteúdos ensinados (O quê? Pra quê? Quando? Como?), sua postura em sala de aula, sua carreira, num processo evolutivo e constante, a partir de sua relação com o outro.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), como saberes necessários a atividade docente no ensino superior, além dos conhecimentos específicos, são necessários conhecimentos das ciências humanas, da cultura, das artes, assim como uma sensibilidade pessoal e social; de conhecimentos pedagógicos relacionados à sua área específica, para que os conteúdos se tornem mais palpáveis e façam sentido para os alunos, articulando teoria e prática profissional, visto que o projeto pedagógico de cada curso é conduzido pelo perfil de cada profissão; bem como, os saberes pedagógicos mais amplos, as teorias de aprendizagem, metodologias e práticas que auxiliem na dinâmica ensino-aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Em relação a esses saberes, Cunha e Zanchet (2010, p. 190) salientam que a “inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados”.

Soares e Cunha (2010), além desses saberes, acrescentam os saberes relativos ao processo avaliativo utilizado pelos docentes, visto que seus objetivos, entendimento e posicionamento valorativo em relação à avaliação denotam sua capacidade de comunicação com os estudantes.

Enfim, a docência no Ensino Superior se configura em uma atividade complexa, que necessitam de uma carga política, social, intelectual, psicológica e pedagógica, que são construções adquiridas na formação pessoal e acadêmica de cada professor, mas que necessitam de uma formação específica e consistente fornecida pelos cursos competentes e designados para esse fim, por meio de discussões, reflexões, experiências compartilhadas e vivenciadas, integralizando a formação dos conteúdos científicos, pesquisa e formação pedagógica (SOARES; CUNHA, 2010).

3. A presença de disciplinas pedagógicas e do estágio nas universidades estaduais baianas

Esse item tem como finalidade apresentar de maneira sucinta a trajetória da pós-graduação *stricto sensu* até a sua concepção atual, no qual são cursos direcionados para a carreira como pesquisador e/ou professor universitário, e em seguida, apresentar o nosso levantamento das grades curriculares de cursos de pós-graduação nas universidades estaduais baianas nas áreas de Ciências, Matemática e Educação.

O Ensino Superior no Brasil se deu de maneira tardia, sendo sua primeira universidade concebida como universidade, somente a partir do século XX, ainda seguindo os moldes das universidades européias e norte-americanas, com aspirações positivistas e voltada para o ensino profissionalizante (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006; PEREIRA; MEDEIROS, 2011).

Os cursos de pós-graduação no Brasil começaram a ser criados a partir do ano de 1961 através da LDB 4.024, que passou a definir e regulamentar esses cursos, devido à necessidade de professores que atuassem nas universidades. E, no ano de 1965 por meio do Parecer 977 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, foram sistematizadas as motivações e finalidades (CURY, 2005), no qual são “cursos regulares, organizados sistematicamente no complexo universitário, visa desenvolver e aprofundar, pela via da pesquisa, a formação adquirida na graduação e culmina com a obtenção de um diploma desse grau acadêmico” (SOARES; CUNHA, 2010, p.41).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), criado pela CAPES em 1974, mostrava o intuito de coordenar, planejar, executar e normalizar as atividades da pós-graduação, além de deixar claro que a formação para a docência universitária seria por meio da pós-graduação, como salienta Campos (2010) e Soares e Cunha (2010, p.43), no qual esse primeiro plano expressa que como ensino superior visa à formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade, “os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior”.

A CAPES no intuito de mapear a trajetória dos cursos de pós-graduações no Brasil, no período referente aos anos de 1975 a 1980, verificou que a capacitação de docentes universitários e de pesquisadores, a integração da pós-graduação no sistema universitário e o desenvolvimento da pesquisa na universidade. É visível que até a década de 70, era forte, em cursos de mestrado, a preocupação da CAPES com a formação do professor da educação superior, além da pesquisa, mas

essa deixada no lugar que hoje ocupa a formação pedagógica, visto que nesta época a necessidade do país era a formação desses profissionais qualificados para atuarem na universidade (SOARES; CUNHA, 2010; CAMPOS, 2010).

A partir dos períodos subsequentes, entre os anos de 1982-1985 no II PNGP, a formação docente parece ter uma importância muito menor do que no plano anterior, ficando em evidência questões práticas, como publicações em revistas especializadas da área mais recentes, participações em congressos, seminários, encontros e intercâmbios, fatores que são considerados na avaliação da CAPES periodicamente para conceituar os programas de pós-graduação (SOARES; CUNHA, 2010).

No III PNGP (1986-1989), fase inicial da Nova República, a consolidação dos cursos de pós-graduação se dá como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural, e na sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia. No IV PNGP, já no período de vigência da LDB 9.394/96, onde a lei não estabelece nenhuma menção da formação pedagógica. De maneira geral esses dois períodos privilegiam a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação e sua integração no sistema de Ciência e Tecnologia como um setor produtivo (SOARES; CUNHA, 2010).

A universidade teve de atribuir um maior *status* acadêmico à pesquisa até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. [...] E, mesmo que não fosse essa sua intenção, fez com que o ensino se transformasse em uma atividade de menor importância na universidade (CUNHA, ZANCHET, 2010, p. 195).

O V PNGP (2005-2010), retoma entre seus objetivos a formação de docentes, dessa vez ampliada para todos os níveis de ensino, ao lado dos objetivos de fortalecimento das bases científica, tecnológica, de inovação e de formação de quadros para mercados não acadêmicos (SOARES; CUNHA, 2010). Ou seja, neste período que compreende até os dias atuais, se torna visível a necessidade da formação pedagógica nesses cursos, devido ao número de professores sem formação e experiência pedagógica específica têm aumentado significativamente, o que é um ponto positivo em relação ao número de programas de pós-graduação que estão surgindo e de pessoas que estão tendo

a acesso a esse nível de educação, mas negativo em relação ao hiato da formação e profissionalização do professor e, conseqüentemente, dos seus educandos (CAMPOS, 2010).

Visando verificar, como os cursos de pós-graduação tem se estruturado nessa questão pedagógica, principalmente os cursos novos, com menos de dez anos de vigência, nos debruçamos sobre a grade curricular (disponíveis nos sites oficiais da universidade, na página de cada programa) de quatro universidades estaduais baianas: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) com *campus* em Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista, Universidade Estadual da Bahia (UNEB) com diversos *campi* espalhados pelo estado, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) com campus único na rodovia que liga as cidades de Itabuna e Ilhéus, e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada na cidade de mesmo nome. Os programas acadêmicos nas áreas de Ciências, Matemática e Educação analisados, serão descritos no quadro a seguir:

Quadro 1: Relação dos programas de pós-graduação nas universidades estaduais baianas.

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	ÁREA
UESB	PPG em Educação	Educação
	PPG em Ensino	
	PPG em Educação Científica e Formação de Professores	
	PPG em Genética Biodiversidade e Conservação	Ciências Biológicas
	PPG em Ciências Ambientais	
	PPG em Química	Química
UNEB	PPG em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	Educação
	PPG em Educação e Contemporaneidade	
	PPG em Educação e Diversidade	
	PPG em Biodiversidade Vegetal	

	PPG em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental	Ciências Biológicas
	PPG em Ensino de Física	Física
	PPG em Química Aplicada	Química
UESC	PPG em Educação em Ciências	Educação
	PPG em Educação Matemática	
	PPG em Botânica	Ciências Biológicas
	PPG em Produção Vegetal*	
	PPG em Sistemas Aquáticos Tropicais	
	PPG em Zoologia	
	PPG em Ciência Animal*	
	PPG em Ecologia e Conservação da Biodiversidade*	
	PPG em Desenvolvimento e Meio Ambiente*	
	PPG em Biologia e Tecnologia de Microorganismos*	
	PPG em Física	Física
UEFS	PPG em Educação	Educação
	PPG em Botânica	Ciências Biológicas
	PPG em Recursos Genéticos Vegetais*	
	PPG em Biotecnologia	
	PPG em Zoologia	

*Programas de Pós-graduação *stricto sensu* unificados (Mestrado e Doutorado).

Na maioria dos programas analisados (mestrados), os discentes precisam concluir um mínimo de 24 créditos em disciplinas (obrigatórias e eletivas) constantes na grade curricular, além da proficiência em língua estrangeira (geralmente o inglês), aprovação nas disciplinas que discutem

os projetos de pesquisa e de qualificação e, conseqüente, aprovação na defesa da dissertação e, em alguns programas estágio na docência.

Assim, existe uma flexibilidade e liberdade do pós-graduando em organizar seu curso, juntamente com seu orientador, de forma a cumprir o determinado número de créditos e das exigências do programa, em disciplinas variadas em sua área de concentração e que irá o auxiliar no seu objeto de pesquisa. Porém, a preparação pedagógica do pós-graduando, que irá retornar a universidade como docente universitário não é discutida e mesmo negligenciada, em detrimento do aprofundamento em uma área específica. Trazendo a tona a visão dicotômica e a incompatibilidade entre a formação do professor e do pesquisador (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006; SOARES; CUNHA, 2010; CAMPOS, 2010; BASTOS *et. al.*, 2011).

Dentre os 29 cursos que apresentam em sua grade curricular a disciplina Docência no Ensino Superior, apenas três oferecem a disciplina como optativa, sendo os PPG em Educação Científica e Formação de Professores (*campus* de Jequié) e PPG em Ciências Ambientais (*campus* de Itapetinga), ambos pertencentes à UESB e, o PPG em Educação da UEFS, que recebe o nome de Docência Universitária e possui uma carga horária de 45 horas.

Diante desses dados, levantamos o seguinte questionamento: Se o pós-graduando e/ou professor universitário não obtiveram formação específica para atividade docente e nem refletiram sobre o papel da docência nesse nível de ensino, nem na graduação nem na pós, como será seu exercício como docente na universidade? Assim, aos professores que não tiveram a oportunidade de ter a formação pedagógica durante a sua formação, eles buscam nos exemplos de seus professores, bons ou ruins, e em sua trajetória acadêmica como um todo (pesquisa, extensão, etc.), construir o seu “modo de ensinar”. Campos (2010), em sua pesquisa de doutorado, verificou que os pós-graduandos que estavam lecionando na universidade, acabam por “naturalizar” a docência, ou seja, aprendia o ato de ensinar a partir das suas experiências com seus professores, repetindo práticas que lhe eram mais convenientes, de maneira tácita e artesanal, alimentando um ciclo, que pode ser ou não ser satisfatória e condizente com a prática pedagógica e o papel da universidade na formação de cidadãos autônomos, críticos e políticos. Cunha (2006) vem corroborar ao dizer que,

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se

formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para sua futura docência [...] O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006, p.258).

A Disciplina Docência no Ensino Superior possui em sua ementa, a variar de programa para programa e de professor para professor, uma organização disciplinar na qual é possível se discutir a organização do trabalho para o Ensino Superior nas universidades públicas brasileiras, Legislações do ensino superior, algumas perspectivas contemporâneas para o ensino e a atuação docente, abordagens do processo ensino-aprendizagem, como pressupostos teórico-metodológicos, concepções e práticas de ensino. Além de analisar o processo formativo para o exercício da docência na universidade, situa a docência na universidade como profissão e discute, bem como reflete sobre saberes essenciais à docência universitária.

O que nos conforta, enquanto formadores de professores, é que ao menos nos programas de pós-graduação em Educação de todas as universidades analisadas, apesar de não haver uma disciplina específica de Docência no Ensino Superior, existem uma gama de disciplinas que discutem a docência de modo geral, e assim é possível as discentes e docentes fazer uma reflexão mais aprofundada no momento em que assumir a sala de aula, seja na educação básica ou superior. O que não foi possível verificar nos programas de áreas mais específicas, chamada de ciência mais “dura”, onde são mais privilegiadas as disciplinas com um cunho de pesquisa positivista e caráter técnico, salvo o PPG em Ciências Ambientais na UESB. Isso pode ser explicado, como salienta Valente e Viana (2010, p. 222), que “todas as profissões se mobilizam em rever as características de seus profissionais, no que se refere ao seu perfil e as competências construídas no decorrer de sua formação”.

Em pesquisa, as autoras Cunha e Zanchet (2010) verificaram que há um interesse significativos de professores iniciantes em discutir, repartir dificuldades e refletir em conjunto sobre as frustrações e sucessos no exercício da docência, assim eles estariam mais propensos a retornar a uma sala de aula e realizar uma complementação pedagógica e/ou desenvolverem grupos colaborativos que pudessem ser discutidos e pesquisados esse tema em específico. O que,

infelizmente, é mais difícil entre professores a mais tempo na profissão. Carvalho (1992) *citado por* Cunha, Brito e Cicillini (2006, p.215), que em “toda profissão existe a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, pois a quantidade de novas informações geradas é muito grande. Em educação, principalmente, (...) essa necessidade se faz presente”.

4. Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de investigar a presença da disciplina Docência no Ensino Superior em programas de pós-graduação das universidades estaduais baianas no intuito de verificar como se dá a formação pedagógica, bem como as discussões e reflexões sobre a formação docente universitária. É fato, que nos programas de pós-graduação investigados e em geral, é valorizado mais a formação para o pesquisador, deixando em último plano a formação do docente que irá atuar nas universidades, faculdades e institutos superiores.

Existe uma discussão muito grande acerca da formação do licenciando das mais diversas áreas, sobre o seu papel, os saberes necessários, os conhecimentos específicos, práticas e metodologias necessárias para desenvolver um ensino-aprendizagem dos educandos na educação básica. Porém, é negligenciado a formação daquele que vai formar esses licenciandos, visto que nos cursos de licenciatura em Biologia, Química, Física e Matemática, grande parte do currículo é composto por disciplinas específicas da área, em que o professor-formador, geralmente que passou por uma graduação em Bacharelado e por um programa de pós-graduação na área específica, desenvolveu uma pesquisa na área específica e quando vai assumir uma sala de aula na universidade encontra uma maior dificuldade para articular conhecimento e práticas pedagógicas. Enfim, é um ciclo que em algum momento precisa ser “quebrado”, pensado e repensado, principalmente nos programas que formam os professores para atuar nesse espaço, para que a formação universitária consiga alcançar o *status* de autonomia, humanização, aprendizagem significativa e formação de profissionais capacitados para atuarem da melhor forma em suas profissões, e que/se retornarem a universidade como professores, se sintam mais preparados a atuarem nesse campo.

Assim, acreditamos que a simples inserção da Disciplina Docência no Ensino Superior e/ou disciplinas similares nos programas de pós-graduação, com caráter optativa ou mesmo obrigatória,

principalmente naqueles programas com áreas mais específicas, já seria uma maneira de minimizar essa deficiência na formação pedagógica dos egressos. Porém, para tal, seria necessário que os responsáveis por tais programas reconhecessem a docência como uma atividade crítica e política. Como salienta Campos (2010, p. 45) “não é possível refletir sobre a docência vivida e concebida sem considerar a formação específica pedagógica enquanto dimensão imprescindível à profissão docente”.

5. Referências

BASTOS, A. V. B.; TOURINHO, E. Z.; YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M. **Réplica 1 - Formar Docentes: em que Medida a Pós-Graduação Cumpre esta Missão?** Revista de Administração Contemporânea, vol. 15, núm. 6, Nov/Dez, 2011, pp. 1152-1160. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1677/replica-1---formar-docentes--em-que-medida-a-pos-graduacao-cumpre-esta-missao->

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

CAMPOS, V. T. B. **Marcas Indeléveis da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior.** [Tese de Doutorado] Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 306 p., 2010. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../TESE_VANESSA_T_CAMPOS_2010.pdf

CHAPANI, Teresinha Chapani; CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de. Entre o sistema e o mundo da vida: possibilidades de ação comunicativa na trajetória formativa de professores de ciências. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 187-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/640>.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. **Dormi Aluno (a)... Acordei Professor (a): Interfaces da formação para o exercício do ensino superior.** In: Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). Editora: Alínea. Campinas, São Paulo, 2006.

CUNHA, M. I. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara, Junqueira e Marins Editores, 2006.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. **A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário.** Revista Educação, vol. 33, núm. 3, Set/Dez, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999>

CURY, C. R. J. **Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65.** Revista Brasileira de Educação, n. 30, set/Dez, 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30

FERREIRA, V. S. **As Especificidades da Docência no Ensino Superior.** Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, Jan-abr, 2010, pp. 85-99 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3426&dd99=view&dd98=pb>

JORDÃO, Rosana dos Santos. **TUTORIA E PESQUISA-AÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: contribuições para a formação de professores de Biologia** [Tese de Doutorado] Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 351p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082007-164822/pt-br.php>

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb>

PEREIRA, E. F.; MEDEIROS, C. C. C. **Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão.** Revista Movimento, vol. 17, núm. 4, Out/Dez, 2011, pp. 165-183. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/17806>

PIMENTA, S.; ANASTASIO U, L. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, v. 1. 2002.

SOUZA, Ana Lúcia Santos; CHAPANI, Teresinha Chapani. **Necessidades formativas dos professores que ensinam ciências nos anos iniciais.** Práxis Educacional, [S. l.], v. 11, n. 19, p. 119-136, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/823>.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. O. **O Ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática.** Revista Práxis Educacional, v. 6, n. 9, pp. 209-226. Jul/Dez, 2010. Vitória da Conquista (Bahia). Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/434>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.