

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REALIDADE, COMPLEXIDADE E POSSIBILIDADES

Maria Marina Dias Cavalcante*, Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto**,
Livia Cavalcante Vieira Gonçalves***, Samuel Nobre Lopes****

RESUMO

A velocidade das informações que caracteriza a era tecnológica tem reflexos diretos na Educação. As antigas metodologias de ensino e aprendizagem, que posicionavam o professor no centro, cabendo aos alunos apenas absorver passivamente os conteúdos ministrados em sala de aula, já não se expressam suficientes para desenvolver as potencialidades exigidas dos profissionais do século XXI. As instituições de ensino superior (IES) estão atentas a essa nova realidade e tendem a exigir dos docentes a aplicação de metodologias inovadoras; no entanto, não investem adequadamente em formação docente e continuam a privilegiar a titulação, em especial na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, como o principal critério de contratação desses profissionais. A pesquisa objetiva compreender os limites e possibilidades da formação pedagógica dos docentes universitários e suas implicações no ensino-aprendizagem. A metodologia empregada foi qualitativa e exploratória, por meio de estudo de caso, em que professores universitários responderam a questionamentos acerca das categorias formação pedagógica e docência universitária. Relativamente aos resultados, destacam-se como principais limites à formação pedagógica dos professores universitários os seguintes itens: a) o pouco interesse das IES em investir na formação pedagógica docente, seja inicial, seja continuada; b) a quase inexistência de políticas públicas; c) o desinteresse de boa parte dos docentes, ao acreditarem que, para ministrar boas aulas, basta dominar os conteúdos. Como possibilidades, evidenciam-se os seguintes elementos: a) o investimento, pelas IES, em formação docente inicial e continuada; b) a implementação de políticas públicas dirigidas à

* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: 0000-0003-4443-4778. Correio eletrônico: maria.marina@uece.br

** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Formação de Formadores pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). ORCID: 0000-0001-5514-6945. Correio eletrônico: flavia.aguiar.cabral@gmail.com

*** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Formação de Formadores pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Arquitetura pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). ORCID: 0000-0001-5381-2406. Correio eletrônico: livia-c-vieira@live.com

**** Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). ORCID: 0000-0002-0457-4445. Correio eletrônico: samuelnl30@gmail.com

formação didático-pedagógica dos docentes universitários; c) o empenho dos professores com vistas à procura da formação didático-pedagógica como o meio para alcançar a melhor qualidade docente possível.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Professores universitários. Complexidade.

PEDAGOGICAL TRAINING OF PROFESSORS: REALITY, COMPLEXITY AND POSSIBILITIES

ABSTRACT

The speed of information that characterizes the technological age has direct repercussions on Education. The old teaching and learning methodologies, in which the professor would be at the center of the process, and the students would only absorb the contents taught in the classroom, are no longer sufficient to develop the potentialities required from 21st-century professionals. Higher Education Institutions are aware of this new reality and tend to demand from professors the application of innovative methodologies; however, they do not invest adequately in professor training and continue to privilege the academic degree, especially from stricto sensu graduate programs, as the main criterion for hiring these professionals. The research aimed to understand the limits and possibilities of the pedagogical training of professors and their implications for the teaching and learning process. The methodology used was qualitative and exploratory, using a case study in which professors answered questions about pedagogical training and university teaching. Regarding the results, the main limitations to the pedagogical training of professors are the lack of interest from Higher Education Institutions in investing in professor training, either in initial or in continuing education, the almost nonexistence of public policies, as well as the lack of interest from many professors, who believe that mastering the content is enough to teach good lessons. As regards to the possibilities, the investment in initial or continuing education by Higher Education Institutions, the implementation of public policies aimed at the pedagogical training of professors, and the professors' commitment to having pedagogical training as a means to achieve the best possible teaching quality are worth highlighting.

Keywords: Pedagogical training. Professors. Complexity.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS: REALIDAD, COMPLEJIDAD Y POSIBILIDADES

RESUMEN

La velocidad de la información que caracteriza la era tecnológica tiene repercusiones directas en la Educación. Las viejas metodologías de enseñanza y aprendizaje, que situaban al profesor en el centro, dejaban a los alumnos limitados a absorber pasivamente los contenidos ministrados en el aula, ya no expresan lo suficiente

para desarrollar las potencialidades requeridas de los profesionales del siglo XXI. Las instituciones de educación superior, las IES, están atentas a esta nueva realidad y tienden a exigir a los docentes la aplicación de metodologías innovadoras; sin embargo, no invierten adecuadamente en la capacitación del docente y siguen privilegiando los títulos, especialmente los postgrados en la modalidad stricto sensu, como criterio principal para la contratación de estos profesionales. La investigación tiene por objetivo comprender los límites y las posibilidades de la formación pedagógica de los profesores universitarios y sus implicaciones en la enseñanza-aprendizaje. Se utilizó la metodología cualitativa y exploratoria, a través de un estudio de caso, en el que los docentes universitarios contestaron preguntas a respecto de las categorías de la formación pedagógica y de la enseñanza universitaria. En cuanto a los resultados, se pone de relieve como límite principal la formación pedagógica de los profesores universitarios: a) el poco interés de las IES en invertir en la formación pedagógica de los docentes, ya sea inicial o continua; b) la casi inexistencia de políticas públicas; y c) la falta de interés de muchos profesores, creyendo que, para impartir buenas clases, es suficiente dominar los contenidos. Como posibilidades, se destacan: i) la inversión de las IES en la capacitación inicial y continua de los profesores; ii) la implementación de políticas públicas direccionadas a la formación didáctico-pedagógica de los docentes universitarios; y iii) el compromiso de los docentes con la búsqueda de la formación didáctico-pedagógica como el medio para obtener la mejor calidad de enseñanza posible.

Palabras clave: Formación pedagógica. Profesores universitarios. Complejidad.

1 INTRODUÇÃO

As intensas transformações vivenciadas pela sociedade no último século, resultantes da economia globalizada e da tecnologia e que possibilitam o rápido acesso à informação, exigem cada vez mais dos docentes universitários habilidades específicas para lidar com a nova geração de estudantes.

As IES, apesar de estarem cientes dessa realidade e exigirem dos professores a aplicação de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem em sala de aula, não investem adequadamente na formação didático-pedagógica inicial e continuada desses profissionais (VEIGA, 2006). A titulação permanece como o principal requisito observado no momento da contratação; no entanto, os cursos de pós-graduação, inclusive na modalidade *stricto sensu*, concedem pouca relevância à formação para a docência, uma vez que se concentram em aprontar pesquisadores (CUNHA, 2005).

Como consequência, observa-se a perpetuação de metodologias de ensino e aprendizagem formalistas, tecnicistas e acríticas, que têm o professor como único detentor do conhecimento. As aulas, em sua maioria, são meramente expositivas, não restando espaço para reflexões mais aprofundadas (BITTAR, 2006).

Toda essa conjuntura, aliada à carência de políticas públicas dirigidas à formação didático-pedagógica dos professores universitários, faz aumentar a crença entre os docentes de que, para ministrar aulas de qualidade, basta dominar os conteúdos e ter sucesso profissional na área específica de seu ofício. A formação para o exercício da docência é divisada, por muitos, como de menor importância,

principalmente por aqueles que a encaram como um bico ou um meio de captar clientes (OLIVEIRA, 2010).

Esta demanda acadêmica, portanto, tem como objetivo geral compreender os limites e possibilidades da formação pedagógica dos professores universitários e suas implicações para o ensino-aprendizagem.

Pretendeu-se alcançar mencionado propósito por meio de investigação qualitativa e exploratória, mediada por estudo de caso. Para isso, foi adotada a concepção preconizada por Yin (2001), que compreende esta modalidade como investigação empírica, abrangendo planejamento, coleta e análise dos dados. No que concerne aos objetivos da investigação, a pesquisa foi instrumental, uma vez que, com suporte no exame de um caso específico, se esperou compreender melhor a questão geral.

Inicialmente, efetivou-se um levantamento bibliográfico com amparo no qual foram pesquisados autores que recorreram às categorias *formação pedagógica* e *docência universitária*. Buscou-se assento, então, nas lições expressas por vários especialistas, *e.g.*, Cunha (2005), Saviani (2009), Tardif (2002) e Veiga (2006), Morosini (2000), Lima (2016) e Saviani (2008), Bittar (2006), Maciel (2009), Oliveira (2010) e Mossini (2010).

Em seguida, efetivou-se a recolha dos indicadores sobre as especificidades da formação dos professores universitários para a docência. O local escolhido para o estudo foi uma faculdade localizada no município de Maracanaú (CE). Os participantes do experimento foram os quatro professores que formavam o corpo docente da primeira turma do 1.º semestre do curso de Direito. Eles lecionavam uma disciplina por semana com duração de quatro horas/aula. Todos possuíam pós-graduação em sentido restrito e foram orientados pela IES à qual pertenciam a adotar metodologias de ensino e aprendizagem que estimulassem a participação dos alunos.

Como instrumentos de coleta de dados, foram aplicados questionários semi-estruturados. Por fim, quanto à organização e exame dos indicadores, apelou-se para a análise categorial temática. Os indicativos foram recolhidos com suporte nas categorias gerais estabelecidas inicialmente: formação docente e docência universitária. Na sequência, as respostas dos participantes foram classificadas em categorias mais específicas. Por fim, compararam-se as categorias gerais e as específicas.

2 DESENVOLVIMENTO

Visando a se compreender os limites e possibilidades da formação pedagógica dos profissionais do Direito atuantes como docentes e suas implicações no ensino e aprendizagem, e conforme há pouco se adiantou parcialmente, foram selecionados quatro professores que lecionavam na primeira turma do curso de Direito da Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste, localizada em Maracanaú (CE). Desses, apenas três responderam ao questionário desenvolvido especificamente para esse fim.

Ressalte-se que todos os profissionais atrasaram a entrega dos instrumentos, em virtude da sobrecarga bastante elevada de trabalho, uma vez que estavam envolvidos com a preparação de aulas, a correção de provas e as atividades de pes-

quiza que invariavelmente recaem sobre a vida laborativa dos professores do ensino superior, o que não deixa de representar um dado importante a ser considerado neste ensaio, visto que o acúmulo de funções influencia diretamente o pouco tempo disponível para a formação continuada docente.

No que se refere à qualificação dos entrevistados, havia um mestre em Direito, um mestre em Administração Pública e uma doutora em Direito, o que demonstra a adequação da Instituição de Ensino Superior às normas estabelecidas pelos artigos 52, II e 66 da Lei n.º 9.394/1996, ao expressarem que a formação dos docentes do ensino superior deve ocorrer por meio de pós-graduação, preferencialmente na modalidade *stricto sensu*.

O questionário foi elaborado com base nas categorias temáticas *formação pedagógica* e *docência universitária*.

Tomando como base a primeira categoria (docência universitária), foram elaborados estes questionamentos aos professores: exerce a docência como única atividade? O que o (a) motivou a ser professor (a) no ensino superior? O que considera necessário para ser um bom professor no ensino superior? Busca aplicar metodologias de ensino inovadoras em sala de aula? Quais?

A respeito da segunda categoria (formação pedagógica), foram feitas estas perguntas: tem algum tipo de especialização? De que forma seu curso de especialização *lato sensu* ou *stricto sensu* contribuiu para seu desenvolvimento como docente no ensino superior? Recebeu alguma formação pedagógica para atuar como docente no ensino superior? Qual? Acha que a formação didático-pedagógica pode auxiliar os docentes do ensino superior? Como? Em sua opinião, a quem compete a formação didático-pedagógica dos professores do ensino superior? De que forma isso vem sendo posto em prática?

Ao serem questionados se *exercem a docência como única atividade*, os três entrevistados afirmaram que também laboram em outros locais, sendo dois advogados e uma servidora do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará. Acerca das *motivações que os levaram a se tornar professores no ensino superior*, as respostas foram variadas. O primeiro participante acentuou que a docência lhe possibilitaria ganhar mais dinheiro e complementar a renda. A segunda relatou que, por ser muito atuante nas áreas de pesquisa e extensão, sentiu a necessidade de lecionar. O último participante declarou que admirava a profissão e visualizou a possibilidade de ensinar o que aprendia em sua prática advocatícia.

Observa-se, portanto, que nenhum dos professores analisados tinha a intenção de exercer a docência inicialmente. Ao optarem pelo curso de bacharelado em Direito, tinham a intenção de exercer as carreiras jurídicas. A opção pela docência surgiu depois, possivelmente com o principal intuito de ganhar mais dinheiro, conforme demonstrou claramente um dos participantes. Esta é uma realidade que corrobora o entendimento de Bittar (2006), para quem o desinteresse manifestado pela formação docente advém, em parte, da maneira como esses profissionais encaram a profissão, a modo de complementação de renda, um bico ou um jeito de captar clientes.

No que tange às *principais características que devem ser levadas em consideração para se tornar um bom professor do ensino superior*, foram mencionados pelo primeiro componente pesquisado: domínio do assunto, saber simplificar o conhecimento para o discente, ter paciência com os discentes, saber se relacionar

com os discentes. O segundo participante, *in alia manu*, se limitou a mencionar o estudo e a dedicação. Entrementes, a professora apontou para a necessidade de leituras sobre os temas relativos à disciplina e apoio da IES com relação às metodologias de ensino.

Constata-se, por conseguinte, que o domínio dos conteúdos é o item considerado de maior importância pelos professores pesquisados no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, seguido de outras características, como inteligência emocional para lidar com os alunos e a necessidade de apoio das IES relativamente às metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas pelos docentes universitários.

Acerca da *aplicação de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem*, um dos professores assumiu não adotá-las, ao passo que os outros dois acentuaram buscar diversificar as aulas por meio de técnicas de ensino variadas, como estudos de casos e seminários, por exemplo. Na visão da professora entrevistada, no entanto, os alunos têm preferência pelas aulas expositivas.

Observa-se, por conseguinte, que a maioria dos docentes pesquisados se esforça para corresponder às expectativas das IES, que, cada vez mais, exigem aulas criativas e dinâmicas, capazes de nelas manter os alunos interessados. Conforme frisa Veiga (2006), no entanto, apesar das exigências docentes cada vez mais intensas, a maioria dessas IES não está disposta a investir em uma formação continuada que dê suporte pedagógico a esses professores.

No que se refere à *formação pedagógica inicial para o exercício da docência*, um dos participantes informou ter cursado uma disciplina de docência do ensino superior durante o mestrado, enquanto os outros declararam não ter tido qualquer tipo de formação pedagógica. Tais achados reforçam o entendimento de Bittar (2006), para quem os professores universitários da área jurídica, de maneira geral, não receberam qualquer tipo de formação direcionada ao exercício da docência, ou a obtêm de modo bastante limitado. Seus cursos de bacharelado não foram dirigidos a formar professores, razão por que, conforme destaca Morosini (2000), o local apropriado para essa formação deveria ser a pós-graduação, principalmente na modalidade *stricto sensu*. Nos cursos de mestrado e doutorado, entretanto, as atividades de pesquisa auferem total destaque, ficando negligenciada a formação para a docência.

Esta conforma uma verdade claramente manifesta no discurso da participante, ao assinalar que, por atuar na área acadêmica com foco em pesquisa e extensão, isto a fez sentir necessidade de lecionar. Observa-se, por meio dessa declaração, que o foco de sua formação nos cursos de mestrado e doutorado foi a pesquisa científica, uma vez que a mesma entrevistada acentuou não ter recebido qualquer tipo de formação pedagógica que a habilitasse a exercer a docência.

Priorizar a pesquisa em detrimento da formação para a docência, conforme evidencia Cunha (2005), pode servir para disseminar ainda mais a crença, em pleno curso entre os professores do ensino superior, de que dominar os conteúdos é suficiente para ministrar aulas de qualidade, fato que resulta na perpetuação de monólogos, em que apenas o professor se manifesta, ficando os alunos impossibilitados de desenvolver o raciocínio crítico. A formação docente tem a função de auxiliar os professores a formar alunos autônomos, capazes de pensar por conta própria. Por essa razão, Morosini (2000) destaca a necessidade

de investimento em políticas públicas para a formação continuada dos docentes do ensino superior, uma vez que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não garantem a esses profissionais o suporte necessário para exercerem seu ofício com qualidade.

Ao serem questionados a respeito de *como seus cursos de mestrado e doutorado os auxiliaram na formação para a docência*, os três entrevistados ofereceram respostas variadas. Um deles se limitou a responder que sim, não explicando de que modo isso ocorreu. A professora informou que seus cursos de mestrado e doutorado ajudaram a desenvolver leituras sobre diversos temas, o que, em seu entender, ajudou na formação para a docência. Ademais, declarou que substituiu eventualmente o professor titular quando foi mestranda em Direito. O último professor entrevistado, *in alia manu*, voltou a mencionar a disciplina que cursou em docência do ensino superior quando desenvolveu o programa de mestrado.

Analisando as respostas, foi possível constatar que todos têm em comum o fato de não terem tido acesso a uma formação continuada pendida para a docência em seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, cuja importância é essencial, conforme Veiga assinala (2006). Quando muito, tiveram experiências isoladas de estágio docente, substituindo eventualmente professores ou apenas uma disciplina conduzida à docência do ensino superior. Não mencionaram uma formação continuada docente baseada no estímulo à práxis, nem foi apontado qualquer tipo de ação interdisciplinar, tampouco pesquisas transportadas à práxis docente.

Conforme aponta Morosini (2000), o local adequado para a formação dos docentes para o ensino superior, em especial dos advindos do bacharelado, como é o caso dos professores de Direito, é a pós-graduação, principalmente na modalidade *stricto sensu*. Os indicadores da investigação, contudo, demonstram o pouco interesse das IES em formar profissionais para o exercício da docência, o que pode carrear grandes prejuízos, uma vez que os professores ingressarão no mercado de trabalho despreparados para enfrentar os desafios da profissão.

Outro ponto importante a ser considerado, por meio da análise das respostas dos participantes, diz respeito ao *tipo de formação que predomina nos cursos de mestrado e doutorado*. Ao responder que os referidos cursos foram importantes para sua formação docente, uma vez que estimularam leituras sobre diversos temas, um dos professores deixou clara a visão conteudista que ainda predomina quando analisada a concepção de docência das IES e dos próprios docentes. Conforme assevera Cunha (2005), ainda prevalece o entendimento de que dominar os conteúdos é suficiente para ministrar uma boa aula.

A respeito da *formação didático-pedagógica*, os pesquisados foram unânimes em destacar sua importância para a docência no ensino superior. O primeiro destacou que esse tipo de formação pode auxiliar no desenvolvimento das aulas e na postura do docente em relação aos alunos, possibilitando, ainda, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem. O segundo participante, *ut covertat*, assinalou que, mediante a formação didático-pedagógica, o professor passa a conhecer técnicas da Didática, fundamentais para o desempenho docente. Por fim, a participante voltou a destacar a importância da formação didático-pedagógica e do papel das IES no sentido de oferecerem treinamento adequado aos professores.

Ressalte-se a ideia de que, diferentemente das conclusões de outros pesquisadores, como Oliveira (2010), *verbi gratia*, ao referir que os docentes da área jurídica não reconhecem a formação didático-pedagógica como importante para o exercício da docência, os pesquisados demonstraram ter consciência da relevância desse tipo de formação para o pleno desenvolvimento profissional docente. Nenhum deles, no entanto, se dispôs a buscá-la espontaneamente, contentando-se com a vivência de práticas limitadas de formação didático-pedagógica durante seus respectivos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Isso ocorreu, provavelmente, porque a titulação e o sucesso nas carreiras jurídicas ainda são os requisitos mais valorizados pelas IES ao contratarem professores, conforme apontou um dos entrevistados, ao exprimir-se desta maneira: “Em minha perspectiva, os professores são contratados por sua titulação, o que não garante competência docente.”

Acerca da *competência para a formação didático-pedagógica dos professores do ensino superior e a maneira como isso vem sendo posto em prática*, as respostas foram variadas. O primeiro exprimiu não saber a quem compete essa atribuição. O outro ressaltou que essa competência deve caber tanto ao professor como às IES. Por fim, a professora garantiu que a direção da IES contratante, à qual a docente está vinculada, deve ser a responsável por lhe proporcionar a formação didático-pedagógica necessária ao exercício da docência.

Portanto, conforme a visão dos entrevistados, também manifestada por Cunha (2005), as IES são as principais responsáveis pela formação didático-pedagógica dos professores universitários, seja quando contratam docentes, seja quando se propõem a oferecer cursos de pós-graduação, em especial, na modalidade *stricto sensu*.

Impende ressaltar, contudo, que nenhum dos entrevistados mencionou a necessidade de investimento em políticas públicas de formação didático-pedagógica para os professores universitários, conforme aponta Morosini (2000), o que demonstra um desconhecimento da real complexidade do problema, qual seja, o desinteresse, por parte dos poderes públicos, em capacitar os docentes para a condução de processos de ensino e aprendizagem que habilitem os alunos a raciocinar de maneira crítica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O experimento sob relato teve como um dos obstáculos a pouca disponibilidade de livros, dissertações e teses que abordassem especificamente a matéria acerca da formação pedagógica dos professores universitários, especialmente os que atuam nos cursos de bacharelado, razão pela qual a divisão da temática em duas categorias distintas – *formação pedagógica e docência universitária* – mostrou-se a opção ideal.

Como objetivo geral, buscou-se compreender os limites e possibilidades da formação pedagógica dos professores universitários e suas implicações no ensino e aprendizagem.

Para atingir os objetivos pretendidos, demandou-se comparar os discursos dos sujeitos com as expressões de autores renomeados a respeito da temática. Os achados da pesquisa foram diversos e visaram a contribuir para o debate em torno da carência de formação didático-pedagógica dos docentes universitários, assunto ainda não suficientemente explorado.

Entre os principais limites encontrados, destaca-se o pouco valor da formação didático-pedagógica expresso pelas IES nos cursos de pós-graduação, inclusive na modalidade *stricto sensu*. Os programas de mestrado e doutorado, apesar da proposta de formar docentes aptos para lecionar no ensino superior, nos termos do artigo 66 da Lei n.º 9.394/1996, dependem esforços apenas em preparar pesquisadores, conforme apontam os entrevistados, o que corrobora o entendimento postulado por Cunha (2005).

Este fato, inevitavelmente, acarreta despreparo para lidar com os alunos em sala de aula e uma inaptidão para formar futuros profissionais críticos e capazes de modificar a realidade social. O ensino se resume à mera exposição mecânica de conteúdos e quase não há possibilidade de reflexões mais aprofundadas a respeito dos teores ministrados. Essa valorização exacerbada do conhecimento centrado nos conteúdos, em detrimento de conhecimentos didático-pedagógicos que habilitem os discentes a pensar livre, crítica e construtivamente, ficou em evidência nos discursos dos entrevistados, que, em sua maioria, destacaram apenas o conhecimento das disciplinas, as leituras e as pesquisas jurídicas como essenciais para conceder boa prontidão aos professores.

A docência de qualidade, todavia, é de fato alcançada quando o professor mobiliza todos os tipos de conhecimento disponíveis para formar pessoas críticas e comprometidas com a mudança social (RIOS, 2006). Por essa razão, de acordo com o que leciona Tardif (2002), o professor precisa dominar não apenas os teores referentes à disciplina que irá lecionar. Torna-se essencial aliar esses conhecimentos àqueles provenientes das Ciências da Educação e aos adquiridos no chão da escola.

Outro fator de grande relevância, limitante da formação didático-pedagógica dos professores universitários, é a modalidade de contratação desses profissionais pelas IES. Conforme apontado por Oliveira (2010) e comprovado nas falas dos sujeitos pesquisados, a titulação é o requisito mais valorizado. Os conhecimentos didático-pedagógicos e os advindos da prática docente, com frequência, são desconsiderados, o que desestimula o investimento docente nesse tipo de formação.

Evidencie-se, ainda, a noção de que o modo como os profissionais encaram a docência também contribui para a carência de sua formação didático-pedagógica. À maneira como aponta Bittar (2006), recorrentemente, as aulas são encaradas como um bico, maneira de captar clientes ou como a segunda opção de carreira. Tal configura uma realidade que pôde ser constatada nos discursos dos componentes deste experimento.

A quase ausência de programas de formação continuada docente disponibilizados pelas IES é outro fator que estrema a formação didático-pedagógica dos professores universitários. Os participantes foram unânimes em enfatizar o problema, apesar da cobrança pela implementação de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem. Como resultado, observou-se a tentativa de inovação, no entanto, sem qualquer substrato científico, nenhum tipo de suporte, o que apenas aumenta a pressão sofrida por esses docentes.

Nessa perspectiva, torna-se essencial observar o que dispõe Veiga (2006) acerca da necessidade de investimentos por parte das IES em programas de formação continuada. Isto constitui requisito imprescindível para o bom desempenho dos professores do ensino superior.

Não menos importante é o investimento em políticas públicas conduzidas à formação didático-pedagógica dos docentes universitários, conforme destaca Morosini (2000). É um problema que encontra raízes históricas, uma vez que jamais houve real interesse em formar docentes aptos a conduzir os discentes a raciocinar criticamente (SAVIANI, 2008).

Constatou-se, no entanto, que os sujeitos pesquisados sequer mencionaram o problema da carência de políticas públicas endereçadas à formação didático-pedagógica sob exame, concentrando-se em apenas destacar a falta de compromisso das IES, o que evidencia a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre as raízes do problema.

Em razão de tantas barreiras, foram trazidas à colação neste artigo as possibilidades de superação do problema. Observou-se que os sujeitos pesquisados reconheceram a importância da formação didático-pedagógica, principalmente no que diz respeito à possibilidade de auxílio ao desenvolvimento das aulas, ao comportamento do professor com relação aos alunos e ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem.

A falta de valorização desse tipo de conhecimento pelas IES, no entanto, parece ser o principal fator de desestímulo à busca pela formação didático-pedagógica, uma vez que a titulação é o principal requisito considerado no momento das contratações. Os professores universitários, com efeito, se curvam às exigências do mercado e focam seus esforços em acumular diplomas de pós-graduação, em especial nas modalidades de mestrado e doutorado, que, em grande parte das vezes, direcionam-se não à formação para a docência, mas às atividades de pesquisa científica (CUNHA, 2005).

Portanto, a principal mudança, conforme conclusões extraídas dos discursos dos sujeitos pesquisados, precisa ter início em investimentos na formação inicial e continuada pelas instituições de ensino superior.

No que se refere à formação inicial, o preferível é que os cursos de mestrado e doutorado em Direito invistam não apenas em pesquisas científicas guiadas para os aspectos jurídicos, mas também disponibilizem aos alunos a formação didático-pedagógica adequada ao exercício da docência durante todo o desenvolvimento do curso, e não somente por meio de uma disciplina ofertada de maneira isolada. Os estágios deveriam ser oferecidos, de preferência, em *moto continuo*, e não apenas ao final do curso, focando também em pesquisas sobre a prática docente em sala de aula aliada à teoria, rumo a uma práxis transformadora da realidade (LIMA, 2016).

Impõe-se ressaltar, ainda, como desejável que as IES apliquem recursos na formação continuada de seus professores, por meio de cursos e atualizações atinentes a novas metodologias de ensino e aprendizagem, já que exigem esse tipo de conhecimento dos docentes contratados. Além disso, poderiam considerar a importância da formação didático-pedagógica e dos conhecimentos advindos da prática docente no momento da admissão desses profissionais, não se limitando a somente analisar a titulação.

Destaca-se, no entanto, o fato de que as referidas IES encontram como principal obstáculo a dinâmica do mercado educacional, uma vez que a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), apenas previu que a formação docente para o exercício do magistério superior dever ocorrer no patamar da pós-graduação, pre-

ferencialmente em cursos de mestrado e doutorado. Já no seu artigo 52, II, dispôs que pelo menos um terço do corpo docente há de ser composto por professores mestres e doutores.

Observa-se, portanto, que as políticas públicas guiadas à formação do docente universitário concentram-se em exigir apenas a titulação dos professores no patamar *stricto sensu*, sem nada mencionar a respeito da necessidade de formação didático-pedagógica (MOROSINI, 2000), o que desestimula o investimento pelas IES nesse tipo de formação. Por esse pretexto, também, é de grande importância defender a criação de políticas públicas especificamente para a formação didático-pedagógica dos professores universitários, tanto em caráter inicial como continuado.

A respeito das concepções e práticas pedagógicas dos profissionais atuantes como docentes na educação superior, observou-se um descompasso das exigências de instituições de ensino superior – as quais cada vez mais buscam metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem – em relação à falta de compromisso dessas mesmas IES com a formação didático-pedagógica dos professores (VEIGA, 2006). Como resultado, nota-se o despreparo dos docentes para criar mecanismos capazes de manter os alunos interessados nas aulas, apesar das inúmeras tentativas, fato que ficou evidente na fala da participante, que assinalou buscar inovação em sala, conquanto note a preferência dos alunos pelas aulas expositivas.

Por fim, no que se refere ao processo formativo dos docentes universitários, destacam-se como possibilidades: o investimento, pelas IES, em formação docente inicial e continuada, a implementação de políticas públicas especificamente para a formação didático-pedagógica dos docentes universitários, a reformulação das diretrizes curriculares dos cursos, com vistas a priorizar o aspecto humanista e social das disciplinas e o empenho dos docentes no sentido de buscar a formação didático-pedagógica como meio de atingir a verdadeira qualidade docente, uma vez que apenas o domínio dos conteúdos é insuficiente ante a relevante tarefa de formar futuros profissionais aptos a refletir criticamente e a transformar a realidade social.

Esta experimentação universitária demandou, portanto, contribuir para o enriquecimento das discussões concernentes à formação pedagógica dos professores universitários, tema ainda pouco explorado, malgrado sua evidente relevância, uma vez que influencia diretamente a formação de profissionais menos formalistas, mais humanos e comprometidos com a justiça e a cidadania.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, Eduardo Carlos. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. São Paulo: Atlas, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 9 jan. 2017.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

- LIMA, Maria Socorro Lucena; BRAGA, Margareth Sampaio de. Relação ensino-aprendizagem na docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 71-88, jul./set. 2016.
- MACIEL, José Fabio Rodrigues; AGUIAR, Renan (coord.). *História do Direito*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- MOROSINI, Marília Costa. *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2000.
- MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. *Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade*. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. *A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu*. 2010. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: CórteX, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 9 set. 2019

Aceito em: 14 nov. 2019

APÊNDICE

FORMULÁRIO DE PREPARAÇÃO DO INSTRUMENTAL DE PESQUISA

Objetivo Geral	Categorias	Questões
Compreender os limites e possibilidades da formação pedagógica dos professores universitários e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.	Docência universitária	Exerce a docência como única atividade? O que o (a) motivou a ser professor (a) no ensino superior? O que considera necessário para ser um bom professor no ensino superior? Busca aplicar metodologias de ensino inovadoras em sala de aula? Quais?
	Formação Pedagógica	Tem algum tipo de especialização? De que forma seu curso de especialização lato sensu ou stricto sensu contribuiu para seu desenvolvimento como docente no ensino superior? Recebeu alguma formação pedagógica para atuar como docente no ensino superior? Qual? Acha que a formação didático-pedagógica pode auxiliar os docentes do ensino superior? Como? Em sua opinião, a quem compete a formação didático-pedagógica dos professores do ensino superior? De que forma isso vem sendo posto em prática?

Critérios de seleção dos sujeitos:

1. Residir no estado do Ceará;
2. Concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
3. Pertencer a uma ou mais IES;
4. Ser professor de ensino superior;
5. Ter tempo para preencher um questionário.