

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PÓS-GRADUADO**

Adeilton Rodrigues da Silva <sup>1</sup>  
Juliana Magalhães Linhares <sup>2</sup>

### **Resumo**

A atuação do profissional que busca a formação acadêmica em pós-graduação pode alcançar diversos caminhos, sendo um deles a docência. Contudo, para a docência somente a pós-graduação na área específica do conhecimento da formação acadêmica do indivíduo não é suficiente para o exercício do ofício da docência. Nesse sentido, a pesquisa buscou apontar a importância da formação docente para a atuação profissional do pós-graduado no magistério. Para isso, foi utilizada a pesquisa qualitativa como forma de aferição da problemática, sendo a pesquisa bibliográfica o método utilizado para a coleta de dados da pesquisa. Conclui-se a pesquisa apontando que é de suma importância a formação acadêmica em pós-graduação, pois assim o profissional não somente alcança patamares de uma evolução profissional, mas também quanto ao conhecimento teórico da sua área de atuação. A confluência entre o conhecimento teórico e a prática da formação acadêmica pode ser exercida de diversas formas, sendo a docência uma delas. Por isso, é de suma importância que para aqueles que desejam seguir na carreira de docência, além de buscarem a pós-graduação de sua área de conhecimento, interliguem também pela busca da formação em docência, para assim atuarem de forma correta quanto a docência.

Palavras-chave: Atuação profissional; Formação em docência; Magistério; Pós-graduação.

---

<sup>1</sup> Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Estácio do Ceará, docente no Centro Universitário Inta – Uninta – adeilton.rodrigues@uninta.edu.br;

<sup>2</sup> Doutora em História Social pela Universidade Federal do Ceará; Docente na Faculdade 05 de Julho – F5 – julianalinhares05@gmail.com.

## Introdução

O exercício da docência, em sua qualidade como exercício diversificado quanto ao magistério voltado para a aprendizagem é a atividade que é exercida pelo docente de forma generalizada. O interesse pelos estudos que visam analisar a docência, bem como sua aplicação para os diversos profissionais que podem exercer o magistério é crescente nos últimos tempos.

Um dos campos de atuação da docência é para a fomentação da aprendizagem no ensino superior. As principais atividades do docente universitário são constituídas pelo ensino aos discentes em confluência com a pesquisa (PEREIRA et al., 2012). O sistema educacional, ao nível superior, pode ser otimizado e maximizado quanto a sua potência também pela preparação do docente, as competências e habilidades constituídas para o exercício da profissão, sendo assuntos discutidos quando se verifica a atuação do docente e sua importância.

A formação acadêmica é um dos fatores de suma importância para atuação do docente contando com qualidade e eficiência para transmissão do conhecimento e do escopo a ser apresentado. Diversas são as áreas de ensino, com diversos cursos nas instituições de ensino que profissionais com aquisição do título de pós-graduado pode atuar para o exercício da docência. Contudo, esta pesquisa pretende abordar a importância da formação em docência para a atuação profissional do pós-graduado no magistério.

O intuito da pesquisa foi norteado pelo fator de que, no mercado trabalhista, muitos profissionais alcançam o grau acadêmico na pós-graduação, seja ela *lato* ou *stricto sensu* e acreditam somente a formação específica de sua área de atuação serem suficientes para se constituírem como docentes nas instituições de ensino. Contudo, nota-se que, é preciso também que o profissional adicione a sua formação profissional a formação para a docência.

O objetivo central desta pesquisa é evidenciar a importância da formação na área de docência para o exercício do magistério por pós-graduados em suas áreas de atuação. Para alcançar esse objetivo, o trabalho tem como objetivos específicos demonstrar os aspectos relevantes da formação profissional do professor universitário; identificar o papel da pós-

graduação na área de educação e apresentar a formação para a prática profissional docente como fator decisivo para a atuação no magistério.

O trabalho do docente e a sua formação são quesitos importantes, pois expõem ao profissional a necessidade de que a formação para o magistério universitário é contínua e diária. A continuidade da aprendizagem é importante e tem o seu centro no indivíduo, enquanto o agente de atuação e na instituição de ensino, como o lugar de crescimento e formação profissional permanente. Logo, o docente deve estar em constante reciclagem de conhecimento, para que possa estar munido das informações e ferramentas necessárias para vencer os desafios diários que são apresentados, sendo a sua formação interligada também para a formação em docência um fator de suma importância para a sua atuação no magistério universitário.

O percurso metodológico é a junção de um conjunto de etapas e processos a serem realizados, de forma ordenada e sistemática, na investigação científica, representando o passo-a-passo que consiste desde a assistência da realização da pergunta problema até a obtenção dos resultados da pesquisa e quais os caminhos percorridos para obtenção de tal ato (REIS, 2010, p. 12).

Já Lakatos e Marconi (2007, p. 86) afirmam que o método da indução representa um processo mental, ao qual por meio da partilha de dados particulares, com a devida constatação, pode-se inferir a respeito da verdade geral ou universal, abrangente a mais do que as partes examinadas. O objetivo central desse método é da investigação mais ampla do que as premissas que deram base a mesma.

Ainda em consonância com o método do raciocínio indutivo, a generalização de conceitos que são abordados, originam-se por observações de casos concretos. As constatações particulares dos pesquisadores originam da elaboração do aspecto geral. Com isso, a pesquisa possui sua base no método de abordagem indutiva, ao que concerne a demonstração de caráter geral com abordagem da problemática apresentada em momento anterior (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 28).

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 33), a pesquisa qualitativa tem preocupação com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, com foco na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Segundo os autores, essa modalidade tem como escopo o universo de significados, motivos, aspirações, valores, entre outros, o que compreende um aspecto não tangível da pesquisa. Algumas das características dessa modalidade de pesquisa consistem na objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, entre outros métodos.

Ao que concerne quanto a tipologia da pesquisa, tem-se a evidenciação quanto ao método exploratório, com a finalidade de proporcionar a maior familiaridade do problema evidenciado, para que se possa ter maior facilidade na construção de hipóteses. A natureza quanto ao objetivo da pesquisa é exploratório, pelo fato da sua busca por fatores que, por meio do procedimento metodológico, levam a evidenciação das hipóteses de pesquisa (GIL, 2010).

Para o levantamento de dados, consoante preconiza Fonseca, se dá por meio da pesquisa bibliográfica, a saber:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Porquanto, busca-se pela análise sobre a teoria por meio de livros, artigos científicos, periódicos, teses e documentos produzidos pelo meio acadêmico para sintetização do pensamento de autores que visaram o entendimento acerca dos elementos motivadores da pesquisa.

## **Referencial teórico**

Essa seção visa abordar os aspectos concernentes a evolução da pesquisa, conforme o problema apresentado anteriormente, apontando em três

divisões a inferência acerca da importância da formação em docência para a atuação profissional do pós-graduado como docente.

### **A formação profissional do professor universitário**

A formação acadêmica é vista como um veículo de democratização dos dados obtidos pela sociedade da informação. Isso porque, a competitividade no mercado de trabalho e o advento da era tecnológica e suas evoluções e até mesmo pela própria sociedade da informação como um todo são fatores que contribuíram para mudanças na natureza e organização da produção do conhecimento. Por isso a formação acadêmica e profissional é vista como um fator interligado a cultura e ao trabalho, mesmo que tenha a ausência de um quadro teórico que exista para consubstanciar a prática da área do conhecimento praticado (GARCIA, 1999).

Nesse contexto, se apresenta o desafio da atuação profissional do docente, pois inserido em um contexto de mudança constante, as instituições de ensino deveriam considerar tais fatores e auxiliar para a preparação profissional eficaz para a eventual prática docente, de forma reflexiva e autônoma de forma intelectual, para que o docente atue e repasse o seu conhecimento da área de formação de forma condizente ao magistério.

A preparação visa auxiliar o profissional quanto as suas interpretações e ações para o direcionamento quanto aos desafios, obstáculos e paradigmas a serem encontrados na rotina da profissão, ao qual o conhecimento científico e teórico quanto ao saber e suas habilidades são importantíssimos para sua atuação. Nota-se uma crescente quanto a ligação entre a necessidade de maior aptidão intelectual, bem como a sua aquisição de conhecimentos para o exercício de determinado ofício.

O nível de escolaridade tende a crescer, sendo a formação continuada um parâmetro de busca cada vez mais utilizado pelos profissionais. Sendo assim, é preciso que exista também o crescimento quanto aos indivíduos na atuação da docência, pois “é evidente que o principal centro de recursos para a formação inicial e para a formação recorrentes desses educadores continuará

sendo o ensino superior como lugar de atualização do conhecimento” (BLONDEL apud DELORS, 2005, p. 187-188).

A vivência dos professores, bem como a trajetória de sua especialização nas áreas de conhecimento específicos de sua área de atuação são fatores importantes para a atuação na docência universitária, mas não preenchem todos os requisitos. Nas instituições de ensino superior é notório o desconhecimento do aspecto científico, bem como do processo de ensino e aprendizagem por parte dos docentes, o que ocasiona em dificuldade para a interpretação de situações que percorrem toda a rotina que envolve a sala de aula.

Muitos acreditam que, para o exercício da docência, apenas o aprendizado da profissão na prática, por intermédio do treinamento e repasse de conhecimento de outros docentes seja suficiente para o exercício do magistério no ensino superior. Manifesta-se que o exercício da profissão estaria interligado sem nenhuma mediação de fundamentos adquiridos na sua formação para a atuação no magistério, apenas a observância da prática de outros profissionais com maior experiência nesse campo de atuação.

Existem diversos problemas a serem enfrentados em relação ao processo que envolve o ensino e aprendizagem quanto à docência superior, é necessário que se entenda primeiro como ocorre o procedimento relativo à docência para o ensino superior, em especial desde o ano de 1931, mesmo que a história acerca da docência tenha um lapso temporal aquém a essa data.

Em 1931, a Lei nº 19.850 promulgou o Estatuto da Universidade Brasileira, sendo um marco para a organização do ensino brasileiro. Foi responsável também pela instituição de sua utilização como requisito para a criação de alguma Universidade e também pela existência de Faculdade de Educação, Letras e Ciências (MACHADO, 1999).

O Estatuto ainda foi responsável por trazer normas para que as instituições de ensino atuassem mais do que locais somente para a transmissão de conhecimento. Poderiam contar com a realização de pesquisas originais por parte dos docentes e discentes, ao qual teria o aproveitamento acerca das aptidões e habilidades dos atores atuantes na instituição e também até mesmo para outros pesquisadores externos a instituição de ensino (MACHADO, 1999).

Já no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases promoveu ao ensino superior a responsabilidade de promulgar pesquisas, o desenvolvimento das ciências e de artes e também para a formação acadêmica em nível universitário. Promulgou ainda que as instituições de ensino superior poderiam ofertar cursos de graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*), cursos de aperfeiçoamento e também de extensão. Já em 1965 com o advento do Estatuto do Magistério Superior, à docência de professor universitário alcançaria um patamar de maior importância (MACHADO, 1999).

Em 1968, a Lei nº 5.540, responsável pela Reforma da Educação Superior, foi responsável pela organização da universidade em departamentos; definiu também que a Universidade seria o alvo para a educação superior; integrou a pesquisa e o ensino apresentando um novo conceito para o exercício da docência. A Reforma também foi responsável pela indicação de uma política de aperfeiçoamento e exigência de qualificação docente (NUNES, 2012, p. 25-26).

Nas últimas cinco décadas, as leis brasileiras destacam a proposição e implementação de dispositivos legais para que a educação nacional tenha desenvolvimento a partir da coexistência de influências tradicionais e também liberais, visando favorecer as relações entre as diferentes tendências de ensino que o profissional possuía.

Com isso, Masetto (2003) aponta que existe um investimento dos profissionais, dos espaços e agências responsáveis pela formação em docência para o ensino superior, contudo, essa ideologia e ação é algo recente. Aponta-se que sua origem data de duas décadas, aproximadamente, isso porque foi vista a necessidade da sua existência por parte dos professores e demais indivíduos envolvidos com o ensino superior.

Destaca-se que até a década de 70 o que se exigia do candidato para a docência universitária era o bacharelado e exercício da profissão com eficiência. Contudo, na década de 80 integrou-se os cursos de especialização como requisito para a docência. Contudo, mesmo com quase três décadas depois ainda existe o entendimento de que para o exercício da docência basta apenas o diploma de pós-graduação em sua área de conhecimento e observar um colega com mais experiência para ser um docente.

Apesar da recomendação existente da Lei nº 9.394/96, que aponta a necessidade para que o docente exerça seu ofício e se prepare por intermédio de cursos de formação, encontra-se uma realidade diferente em muitas universidades em território nacional. Muitos profissionais passam a buscar a formação acadêmica de seu ramo de atuação. Aponta-se ainda que:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

A profissionalização e conhecimento teórico necessário para a docência é obtido pela prática, conforme os seus ensaios e erros, e também pelo desenvolvimento de habilidades e competências conforme a função se apresenta na rotina do indivíduo.

A diversidade na formação teórica para a docência, em especial a sua ausência, tem o reflexo para a inexistência de uma identidade singular do docente para o ensino superior como um todo. Divergente da educação básica e dos ensinamentos posteriores, que exigem formação do profissional em curso de literatura, com horas práticas de exercício, para a docência universitária, muitos profissionais possuem mestrados e doutorados em suas áreas de expertise, mas não buscam interligar essa formação com os conhecimentos necessários para a área pedagógica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, Lei 9394/96 – redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013).

Aponta-se que é quase inexistente o contato que o docente universitário, em sua formação de área singular, tenha com a sala de aula e com a prática pedagógica necessária na docência. A legislação para o ensino superior tem

lacunas a serem preenchidas quanto ao requerimento da formação acadêmica do docente universitário, pois é preciso fazer mais do que destacar a importância da competência técnicas, mas sim esclarecer o termo para o seu uso.

A LDB de 1996 apresenta a docência como preparação em termos titulados para o exercício do magistério superior, mas não como um processo de formação, aponta-se que:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, LEI Nº 9.394/96, 1996).

Com isso, verifica-se de fato que é preciso que se trate o magistério do ensino superior com a mesma seriedade com a educação básica, para que assim possa ser exercido da melhor forma, sendo uma das formas de atuação: o reconhecimento da formação em docência.

### **A pós-graduação na área de docência**

As universidades brasileiras nos últimos 30 anos nem sempre tiveram sua estrutura na tríade ensino-pesquisa-extensão. Em termos conceituais, visam atender a um conceito que visa a formação com foco na profissionalização do indivíduo, com a pesquisa desenvolvida, com prioridade em outro nível na atuação da pós-graduação, ao que não possibilita a sua estrutura necessária para que possa ser feita na graduação, em razão de diversos motivos (SGUISSARDI, 2003).

Sendo assim, a intenção quanto a pós-graduação tem sido objeto de grande discussão. Conforme Kunzer e Moraes (2005) foi instituída com o “objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica”.

Já para Moreira (2009), a partir dos anos 90, o oferecimento de programas de pós-graduação em Educação passou a ter um papel cada vez mais pretensioso ao que se apontava quanto a pesquisa em razão do objetivo

quanto a formação do docente universitário. Zaidan e outros (2011) apontam também que a mudança dos objetivos dos programas de pós-graduação, afirmando que é feita conforme a pesquisa realizada com os egressos das universidades, novamente focando na formação profissional do docente universitário.

Ainda conforme Zaidan et al. (2011) apontam que a sua pesquisa com os egressos da Universidade Federal de Minas Gerais quanto a melhoria de sua atuação na docência superior, apontando que, em consideração a estrutura do instrumento de pesquisa que utilizaram, foi apontado pelos pesquisadores a dificuldade no tratamento das possíveis melhorias a serem realizadas quanto a prática da docência para os pós-graduados (ZAIDAN et al., 2011). Contudo, houve também a verificação do aumento dos problemas abordados na prática da docência, em termos de sala de aula e das generalidades das instituições de ensino.

Nesse sentido, Castro (2012) promoveu um estudo sistemática acerca da situação dos programas de educação de pós-graduação em educação pelo Brasil. Foram apontados textos de diversos autores como Gatti; Cury; Sousa e Bianchetti; Kuenzer e Moraes e Severino, ao qual foi apontado pela autora que:

os programas de pós-graduação em educação [têm como] finalidade primeira [...] e em função da qual deveriam existir: a de ser segmento do ensino superior que possui um papel sócio-educativo não mais importante, porém, diferenciado, frente aos demais segmentos, visto que trata-se de um nível em que o rigor teórico-metodológico daquilo que se produz, ou seja, das pesquisas em educação, tem implicações diretas na formação do pesquisador e do professor do ensino superior, nas perspectivas futuras da nossa universidade e na legitimação do conhecimento novo que deve ser capaz de propor novos olhares sobre os problemas educacionais brasileiros (CASTRO, 2012).

Tardif (2012) é responsável por apresentar que os professores de diversos níveis não conseguiram interligar a prática docente com a pesquisa sobre as ciências da educação. Essa realidade apresentada pelo autor, foi estudada com aprofundamento para os docentes da educação básica, contudo, o mesmo afirma que “a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade” (TARDIF, 2012, p. 244).

Lorandi ainda aponta que:

Outro elemento que interfere nas características dos programas de pós-graduação é a exigência crescente para a produtividade acadêmica apresentada na forma de produção acadêmica publicados em revistas acadêmicas bem qualificadas. Moreira (2009) afirma haver intensa e constante pressão para que os docentes da pós-graduação sejam produtivos em termos quantitativos e que aumentem consideravelmente o número de publicações em veículos qualificados (LORANDI, 2013, p. 10289).

Contudo, os instrumentos de avaliação para os cursos de graduação também apresentam requisito de cobrança de produtividade, mesmo que em menor escala do que a pós-graduação. Em análise aos instrumentos de avaliação para os cursos de graduação e ainda utilizados pelo INEP, foi possível perceber que a pós-graduação é um parâmetro para a avaliação, conforme o indicador 2.7, que aponta a titulação do corpo docente como um indicador de destaque (BRASIL, 2010).

Com isso, quanto maior o número de docentes titulados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, melhor seria a pontuação da instituição para o INEP, conforme esse item. Fatores como a experiência profissional ou docente também são pontos considerados nesse item, apontando que talvez a vivência prática possa valer como um equivalente para o domínio do ofício pedagógico da docência (LORANDI, 2013, p. 10291). O mesmo instrumento também exige do professor de graduação uma quantidade de produção acadêmica, mesmo que menos qualificada que os docentes dos programas de pós-graduação.

### **A formação em docência para a atuação do pós-graduado no magistério**

Conforme apontado, em muitos casos, a formação docente para o ensino superior se dá por forma irregular, conforme a prática do ofício, sem formação própria para o seu exercício (TARDIF, 2012; DEMO, 2005). Contudo, deve-se levar em conta o valor dos saberes profissionais, a ética profissional e a desconfiança da sociedade quanto as profissões e seus profissionais da área da educação que fazem parte de uma crise, que é também responsável por desencadear um lado paradoxal. Isso porque de um lado existe o crescimento da profissionalização do ensino, da exigência de formação e também da

atividade do docente, mas por outro lado, também ocorre de forma gradual a perda do prestígio da profissão.

Nesse sentido que existe a discussão acerca da epistemologia da prática profissional docente quanto a sua pertinência (TARDIF, 2012). Leva-se em conta também que o movimento acerca da profissionalização também contribui para a renovação dos fundamentos epistemológicos da docência, sendo o exame da natureza desses fundamentos, associada à reflexão crítica a respeito das respectivas práticas, ao que se tornam particularmente relevantes.

Lima e Riegel apontam ainda quanto a epistemologia da prática profissional da docência ao que correspondente a:

compreensão dos saberes efetivamente utilizados pelos profissionais da educação em seu espaço de trabalho cotidiano, imprescindíveis para o desempenho do conjunto de suas tarefas. Tem como finalidades revelar esses saberes, compreender como eles são integrados às tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho (LIMA; RIEGEL, 2011, p. 5).

Ademais, também visa compreender a natureza do saber, assim como seu papel de atuação para a docência e também com relação a identidade profissional dos docentes (TARDIF, 2012, p.10-11). A educação não depende apenas da observação, transmissão, interpretação e adaptação do conhecimento, mas também da capacidade de comunicação dos dados e informações para que possam convergir em conhecimento.

É assegurado por Tardif (2012) que a formação em docência ocorre de forma contínua a exposição as fases do trabalho que se apresentam desde a formação escolar inicial; a formação universitária inicial; a inserção na carreira docente e também as habilidades e ações desenvolvidas ao longo da vida profissional. O autor aponta esses saberes ao longo da carreira classificados como: saberes da formação pedagógica (que tem origem nas ciências da educação e também defendido aqui como critério base para o ingresso na docência); saberes disciplinares (conforme a definição da universidade); saberes da formação curricular (que tem origem conforme os currículos programáticos das instituições de ensino) e também os saberes experienciais (desenvolvidos pelo docente ao longo da carreira profissional).

Defende-se aqui na pesquisa que seja buscado pelo pós-graduado a junção da sua formação acadêmica na sua área de interesse e também a busca pelo saber da formação pedagógica, porquanto, oriundo da formação em docência, para que possa ser iniciada a sua busca pela inserção na prática da docência. Devem atuar os saberes em conjunto em toda a carreira profissional do docente, mas em termos iniciais, deve-se buscar os saberes da formação pedagógica em conjunto com a sua formação inicial.

Alguns pesquisadores, conforme Anastasiou (2003) e Masetto (2003) destacam, na essência dos programas de pós-graduação, a preparação para o exercício da docência superior, quando se exige, é restrita a oferta de disciplina de metodologia do ensino superior, corresponde a não mais de 80 horas de atividade. O conjunto de ações isoladas e conteúdos orientados de forma predominantemente prescrita apresenta a dificuldade acerca da formação precisa para a preparação do impacto a ser sofrido pelos docentes no início da docência.

Ações como essa do oferecimento somente de uma disciplina e fomentar que somente isso seria um requisito de validade para o exercício da docência apresentam a tendência pela desvalorização da profissão docente (DEMO, 2005).

Lima e Riegel ainda apontam que:

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 se essa experiência tem se revelado suficiente para superar os limites impostos por uma espécie de naturalização do exercício profissional dos docentes(LIMA; RIEGEL, 2011, p. 6).

Ao que apontaria Matos (2003, p.61) aponta que a educação, de forma comprometida com a emancipação dos indivíduos, aponta pela presunção de que as ofertas de disciplinas são formadoras para a docência e não performáticas.

Por fim, Chamlian(2003, p.10) aponta que, conforme os resultados da investigação para identificar as percepções conforme as necessidades de formação em docência para o docente em ensino superior, muitos professores da Universidade de São Paulo apontaram que a existência da disciplina voltada

para a formação pedagógica não apresentaria toda a formação necessária para preencher a variedade das necessidades que cada curso e docente podem apresentar. Com isso, aponta-se pela importância sumária da formação em docência como curso segmentado a área de atuação do profissional, para que assim possa ocorrer a formação pedagógica para a atuação profissional em docência.

## **Conclusões**

O ensino superior, com a progressão da busca dos indivíduos por formação acadêmica e profissional injeta a necessidade da demanda da atuação de docentes para atuação em suas áreas de conhecimento. Em confluência a esse fator, existem docentes enfrentando grandes empecilhos e desafios, que poderiam se tornar mais fáceis de manuseio se houvesse a correta preparação para isso.

Nesse sentido, a pesquisa visou apontar a importância que a formação em docência possui para o pós-graduado e sua atuação profissional para a docência. Em primeiro momento mostrou-se que há mais de cinco décadas que a temática acerca do papel da Universidade e sua organização foram tomando lugar na discussão do escopo da Lei de Diretrizes e Bases.

Foi possível verificar a evidência da discussão acerca dos requisitos necessários e a sua interpretação dos requisitos positivados por Leis para o exercício e formação docente para o magistério superior. Aponta-se que, existem lacunas para os requisitos do exercício da docência para o ensino superior, devendo passar por reforma.

A pesquisa apontou que, para a solução da problemática acerca da preparação e fomento do saber necessário do profissional para a atuação da docência, muitas universidades oferecem apenas uma disciplina apontando a superfície da formação pedagógica necessária. Contudo, conforme as pesquisas e teorias apontadas, a formação em docência, como um curso separado, deve ser um dos requisitos para atuarem pela busca da pós-graduação e a atuação profissional do docente para o magistério em ensino superior.

## Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Ensinar, aprender e apreender processos de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessati (orgs.) *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério Da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)**. Brasília, 2010.
- CASTRO, Rosane Michelli. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 263-287, dez 2012.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, mar./2003.
- DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEMO, Pedro. **À educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, Dec. 2005.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Manolita Correia; REIGEL, Viviane. A Formação Docente nos Cursos de Pós-Graduação em Administração – a gênese de uma experiência. **III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. ANPAD, 2011.

LORANDI, Paulo Ângelo. Formação docente para o nível superior. Contribuições da pós-graduação em educação. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. II Seminário Internacional de Representações Sociais e Subjetividade – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8115\\_4772.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8115_4772.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MACHADO, Antônio Berto. **Arqueografia da docência universitária**. 1999. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 4.<sup>a</sup> ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MATOS, Olgária Chain Féres. **A filosofia e suas discretas esperanças**. In: CATANI, D.B. et al. Docência, memória e gênero – estudos sobre formação. 4<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Escrituras, 2003

MOREIRA, Antônio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, Dec. 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 74, pp. 27-42, abril 2001.

PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva et al. Professores engenheiros: processo de construção da prática pedagógica no curso de Engenharia de Produção Civil da Uneb. Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 40., 2012, Belém. **Anais...** Belém: Universidade Federal do Pará, 2012.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Felipa Lopes dos. **Como elaborar uma dissertação de mestrado**. Lisboa: Pactor, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. **Reunião Anual da ANPEd**, 26. 2003, Poços de Caldas. Trabalhos e Posteriores. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/valdemarsguissardi.rtf>>.

Acesso em 14 mai. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2012.

Z Aidan, Samira et al. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de PósGraduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, Apr. 2011.