

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR E A FORMAÇÃO  
PEDAGÓGICA DE DOCENTE  
NA PÓS-GRADUAÇÃO  
STRICTO SENSU

Ilma Passos Alencastro Veiga  
Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana  
José Damião Trindade Rocha  
(Orgs.)



volume 1  
1 edição

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR E A FORMAÇÃO  
PEDAGÓGICA DE DOCENTE  
NA PÓS-GRADUAÇÃO  
STRICTO SENSU

Ilma Passos Alencastro Veiga  
Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana  
José Damião Trindade Rocha  
(Orgs.)

volume 1  
1 edição



Universidade Federal do Tocantins

*Reitor*

Luis Eduardo Bovolato

*Vice-reitora*

Marcelo Leineker Costa

*Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)*

Jaasiel Nascimento Lima

*Pró-Reitor de Assuntos Estudantis  
(PROEST)*

Kherley Caxias Batista Barbosa

*Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários  
(PROEX)*

María Santana Ferreira dos Santos

*Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas  
(PROGEDEP)*

Vânia Maria de Araújo Passos

*Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)*

Eduardo José Cezari

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)*

Raphael Sanzio Pimenta

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

*Conselho Editorial*

*Presidente*

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

*Membros do Conselho por Área*

*Ciências Biológicas e da Saúde*

Eder Ahmad Charaf Eddine

Marcela Antunes Paschoal Popolin Marcio  
dos Santos Teixeira Pinho

*Ciências Humanas, Letras e Artes*

Barbara Tavares dos Santos

George Leonardo Seabra Coelho

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Rosemeri Birk

Thiago Barbosa Soares

Willian Douglas Guilherme

*Ciências Sociais Aplicadas*

Roseli Bodnar

Vinicius Pinheiro Marques

*Engenharias, Ciências Exatas e da Terra*

Fernando Soares de Carvalho

Marcos André de Oliveira

Maria Cristina Bueno Coelho

*Interdisciplinar*

Ana Roseli Paes dos Santos

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Wilson Rogério dos Santos

Capa e Diagramação: Ruhena Kelber Abrão

Renato Ferreira Brito

Revisão: Técnica: Marcos Irondes Coelho de Oliveira

Jessika Villalon Sousa Cruz

Revisão Linguística: Ruhena Kelber Abrão

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Didática da educação superior e a formação pedagógica  
de docente na pós graduação stricto sensu  
[livro eletrônico] / organização Ilma Passos  
Alencastro Veiga, Cleide Maria Quevedo Quixadá  
Viana, José Damião Trindade Rocha. -- 1. ed. --  
Palmas, TO : Editora Universitária - EdUFT, 2023.  
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5390-045-5

1. Didática 2. Educação 3. Ensino superior  
(Pós-graduação) 4. Pedagogia - Estudo e ensino  
5. Professores - Formação I. Veiga, Ilma Passos  
Alencastro. II. Viana, Cleide Maria Quevedo  
Quixadá. III. Rocha, José Damião Trindade.

23-157791 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

**DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO  
PEDAGÓGICA DE DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Ilma Passos Alencastro Veiga  
Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana  
José Damião Trindade Rocha (Orgs)

Aline Daiane Nunes Mascarenhas  
Amali de Angelis Mussi  
Cristina Maria D'Ávila Teixeira  
José Damião Trindade Rocha  
Geovana Ferreira Melo  
Leonardo José Rolim Severo  
Mirza Seabra Toschi

(Autores/as)



Rede Inter-regional Norte, Nordeste e  
Centro Oeste de Docência na Educação  
Básica e Superior



**DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE  
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**

**SUMÁRIO**

PREFÁCIO .....	9
1. INTRODUÇÃO: O CONTEXTO NACIONAL BRASILEIRO: POLÍTICO, SOCIAL, ECONÔMICO E EDUCACIONAL .....	15
2. MOTIVOS QUE IMPULSIONARAM A PESQUISA E AS BASES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS .....	23
3. A REGIÃO NORTE E AS SETE UNIVERSIDADES DAS CAPITAIS .....	41
4. A REGIÃO NORDESTE E AS NOVE UNIVERSIDADES DAS CAPITAIS .....	55
5. A REGIÃO CENTRO-OESTE E AS QUATRO UNIVERSIDADES DAS CAPITAIS .....	87
6. À GUIZA DE CONCLUSÃO DA PESQUISA .....	121
POSFÁCIO .....	131





## PREFÁCIO

Introduzir o leitor à obra *Didática da Educação Superior e a formação pedagógica de docente na pós-graduação stricto sensu*, organizada por Ilma Passos Alencastro Veiga, Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana e José Damião Trindade Rocha, se constituiu em uma tarefa prazerosa e de muitas aprendizagens, pois esta é uma obra resultante de um coletivo de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior – Rides, cujas/os autoras/es o integram.

A criação da Rides tem um sentido político e pedagógico e foi idealizada por Ilma Passos Alencastro Veiga, com o intuito de articular e integrar pesquisadores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, dando visibilidade às pesquisas e publicações sobre docência na Educação Básica e na Superior. Este livro é um dos frutos desse empreendimento coletivo que tem na figura de Veiga, a timoneira, que, ao longo de anos, vem conduzindo com ética, sensibilidade, vigor e sabedoria a pesquisa e a formação docente, como eixos estruturantes da educação superior.

Este *praefatio*, ação de falar ao princípio, de forma sucinta, exigiu respeito às construções teóricas das/os autoras/es, suas histórias, experiências educadoras e pesquisadoras - Aline Daiane Nunes Mascarenhas, Amali de Angelis Mussi, Cristina Maria D'Ávila Teixeira, José Damião Trindade Rocha, Geovana Ferreira Melo, Leonardo José Rolim Severo, Mirza Seabra Toschi. A cada nova produção desse grupo, somos surpreendidos, pela qualidade e responsabilidade com a educação e a pesquisa, especificamente do campo da didática e da formação docente.

São essas/es educadoras/es que inquietas/os com as divergências na concepção, desenvolvimento e avaliação das propostas formativas na pós-graduação stricto sensu por meio da disciplina curricular Didática da Educação Superior e com os desafios que envolvem a formação pedagógica de docentes para a educação superior, se reuniram em uma pesquisa inter-regional para estudar

propostas voltadas à formação pedagógica de docentes para a educação superior, no período de 2020 a 2022. Essa formação pedagógica é voltada para os pós-graduandos que pretendem atuar como docentes na educação superior.

Desafios que envolvem essa formação passam pela desarticulação epistemológica entre Pedagogia, Didática e Metodologia, a desvalorização da formação pedagógica dos professores da graduação e da pós-graduação, assim como o desenvolvimento de disciplinas Didáticas da Educação Superior ou Metodologia da Educação Superior, com ênfase na dimensão meramente técnica, sob o apelo das metodologias ativas, com roupagem tecnológica. No texto, são apresentados os fatores que geram esses desafios, merecendo uma leitura atenta do leitor.

Ainda, em relação ao estudo desenvolvido em cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, destaco que este resulta da articulação acadêmica e científica de pesquisadoras/res referenciais do campo da didática que estudam e vivem a didática em seus cotidianos de trabalho, o que a torna mais significativa e de indispensável leitura.

Prefaciá-la exigiu mais do que uma leitura atenta dos textos cuidadosamente escritos. Me levou a reafirmar o protagonismo da didática na formação docente, os desafios que envolve esse campo da Pedagogia nas universidades, especificamente quanto à didática da educação superior desenvolvida na pós-graduação *stricto sensu*.

O livro, estruturado em seis partes, foca na discussão da didática da educação superior, a partir da problematização acerca da ausência ou da frágil formação pedagógica de professores para atuação no ensino superior. A defesa é de uma formação teórica e prática que possibilite o questionamento e a superação do autodidatismo predominante no magistério superior. Discussão que nos remete à compreensão de que nesse espaço, há de se falar em didáticas, assim mesmo no plural.

Há elos que unem todas as didáticas - geral e específicas - o ensino com vistas à aprendizagem, o conteúdo escolar como referência e a formação do professor da educação básica. A didática de

cunho mais geral, trata de aspectos abrangentes e fundamentais do ensino. Enquanto as didáticas específicas ou especiais contemplam o campo científico de cada área do conhecimento para as quais são formados os licenciandos. Didática geral e específicas devem ser pensadas e articuladas no processo formativo do professor.

Quanto à didática da educação superior, foco deste livro, tem como objeto a educação superior e abrange estudos das intencionalidades e objetivos desta; seleção e organização de conteúdos; metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem; avaliação; níveis de planejamento institucionais, entre outros.

Em face dessas questões conceituais, ressalto que o livro discute de forma fundamentada em dados, as características teórico-metodológicas da disciplina curricular voltada para a formação pedagógica do docente e ofertada em curso de pós-graduação stricto sensu em educação. São análises a partir de Planos de Curso das disciplinas de formação pedagógica voltadas à educação superior e da escuta de professores que ministram a disciplina Didática da Educação Superior ou outra terminologia e de estudantes. Esse aspecto da escuta dos sujeitos é fundante na pesquisa qualitativa, pois possibilita apreender os sentidos e significados por eles constituídos em experiências formativas e de trabalho docente.

As análises desenvolvidas apontam para a imprescindibilidade de políticas públicas que privilegiem a formação pedagógica de professores para a educação superior de caráter coletivo e interdisciplinar e que articule ensino, pesquisa e extensão, no lugar da “preparação” prevista na LDB 9.394/96. O atual momento da política brasileira, início de um governo que desde o processo eleitoral, assumiu o discurso de defesa da educação de qualidade para todos, o que não se faz sem investimentos em formação de professores; é propício para se rediscutir os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente nas universidades, incluindo os da pós-graduação.

As discussões apresentadas neste livro reafirmam o lugar da Didática da Educação Superior na formação de professores para a educação superior, ao mesmo tempo em que provocam a reflexão e

ação voltadas a superar a sua condição quase invisível nos currículos dos programas de pós-graduação em educação das universidades. No horizonte, são vislumbradas possibilidades de construção de projetos formativos de qualidade político-pedagógica, capazes de instaurar um movimento coletivo em torno da compreensão da Didática como área da Pedagogia. Nessa perspectiva, ganha centralidade o ensino e a pesquisa sobre o ensino na educação superior como prática social.

Finalizando, é preciso destacar que em uma sociedade marcada pela luta de classes, o golpe que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, criou o ambiente político para a concretização do projeto de desmonte da educação pública e de reprodução das relações de produção existentes. Nessa conjuntura, a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a Covid-19, levou governos de todos os países afetados a adotarem políticas de isolamento social, escolas e universidades tiveram suas atividades acadêmicas alteradas. Foi nessa conjuntura que a pesquisa objeto deste livro foi desenvolvida, o que reforça o compromisso do grupo de pesquisadoras/es em manter viva a pesquisa e a produção de conhecimentos novos, de certa forma, remando contra a maré.

É tempo de esperar, após anos de ataques à educação e aos educadores, este livro é publicado em um cenário de mudanças dos rumos políticos no Brasil e de novas e boas expectativas, de que em um governo democrático, a educação e a formação de professores sejam assumidas como estruturantes das transformações sociais e educacionais necessárias ao desenvolvimento do país. Portanto, é uma obra que simboliza a resistência, marca de sujeitos históricos que tomam a pesquisa como possibilidade de transformação da realidade. Nesse sentido, professores do Ensino Superior, da pós-graduação, formadores de professores e pesquisadores em didática e formação docente, são brindados com a obra *Didática da educação superior e a formação pedagógica de docente na pós-graduação stricto sensu*.

Desejo que os diálogos com as/os autoras/res contribuam para a compreensão da relevância da didática da educação superior de potencial inovador, embasada em marcos sociais, em teorias

da educação e temáticas críticas que fomentem a reflexão didática e a sua inserção nos projetos de cursos de pós-graduação *strictu-sensu* e nos planos de cursos das disciplinas, visando a formação pedagógica do docente da educação superior em uma racionalidade crítico-emancipatória.

***Edileuza Fernandes Silva***

Doutora em educação, professora da Universidade de Brasília, pesquisadora em temas da educação, profissão docente, didática, currículo, avaliação e trabalho pedagógico escolar.

Brasília, março de 2023.



# CAPÍTULO I

## DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

# **Didática da educação superior e a formação pedagógica de docente na pós-graduação stricto sensu**

## **I - INTRODUÇÃO: O CONTEXTO NACIONAL BRASILEIRO: ECONÔMICO, POLÍTICO, SOCIAL E EDUCACIONAL**

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

A abordagem da pesquisa em foco exige a compreensão do contexto histórico, “um movimento amplo de identificação, compreensão e análise de múltiplos fatores que se apresentam nos mais variados campos que constituem a sociedade e ultrapassam o imediatismo cotidiano” (COLARES; COLARES, 2022, p.15).

A origem e evolução da Educação no Brasil escreve-se no cenário histórico da luta de classes, no qual se travam os embates que determinam as significativas transformações da humanidade. Desde o início, tivemos um sistema educacional dual que se perpetua até os dias atuais, no qual as relações sociais se formam por meio da dicotomia escola de elite X escola de classes populares, o que explica a existência de um projeto educacional forjado nos interesses de uma sociedade de classes para garantir a reprodução das relações de produção existentes.

Embora reconheçamos que a Educação Escolar se desenvolve no contexto histórico, nem sempre ela acompanha o ritmo acelerado das transformações do cenário, no qual ela se encontra, mas, com certeza, é afetada pelo que acontece. A política internacional tem sido determinante para nossas políticas públicas, sociais, econômicas e educacionais. Muitos são os desafios enfrentados e, nem sempre, respostas imediatas e satisfatórias são encontradas, quer seja para os pais, a sociedade e para a própria Educação.

No Brasil atual, desenhar o cenário educacional exige conhecer e compreender os acontecimentos históricos que foram determinantes para a definição de políticas educacionais sob a égide de uma agenda sócio-política-econômica orientada por organismos financeiros internacionais. Não é nosso objetivo aqui apresentar um



resgate histórico do percurso da evolução da Educação no Brasil, até porque não dispomos de espaço suficiente e este tema é recorrentemente bem explorado por inúmeros estudiosos da Educação. Ainda que isso não seja possível, a apresentação e análise da pesquisa realizada carece desse suporte para a compreensão de como chegamos a atualidade.

Crises fazem parte da história da humanidade, sejam elas, sociais, de saúde pública, econômicas, políticas, religiosas, entre outras. Essas crises sempre afetam e provocam mudanças na sociedade de forma geral e no modo de vida.

No Brasil, nos anos de 1960, a Teoria do Capital Humano, de origem norte-americana, ofereceu um suporte ideológico ao Regime Militar e ditatorial implantado a partir do Golpe de 1964, referendando uma política de racionalização nos diversos segmentos sociais, por meio do desenvolvimento tecnológico e da administração científica.

O avanço do desenvolvimento capitalista, após 1964, sustentou-se nas ideias de Taylor, Fayol e Ford que defendiam uma maior produtividade para ser possível atingir a maximização do lucro, objetivo maior do modo de produção capitalista. Entretanto, a partir dos anos de 1970, tivemos em diferentes segmentos industriais, a entrada e o avanço de novas tecnologias microeletrônicas, da robótica e de novas formas de organização do trabalho, que passaram a se contrapor à rigidez excessiva, marca registrada do taylorismo e fordismo. Assim, a chamada 3ª Revolução Industrial se caracterizou pela tentativa de superação do modelo taylorista-fordista fragmentado, padronizado e repetitivo, por um novo modelo que tomava a integração e flexibilidade como pilares, baseado na racionalização sistêmica.

No âmbito mundial, no início da década de 1970, tivemos uma desestabilização do modelo capitalista no período que Hobsbawm denomina de Décadas de Crise, consequência da crise do modelo de Bem Estar Social – Welfare State. É oportuno ressaltar que tal modelo era característico de países de primeiro mundo, o que não era o caso do Brasil, valendo considerar a observação de Galeano

ao mencionar a construção de um Estado de mal-estar social nos países latino-americanos.

Entretanto, esta crise, de caráter estrutural, assim é entendida por atingir todas as dimensões da vida humana no complexo social em escala mundial. Segundo Quixadá Viana (2001, p.31):

as soluções apontadas a partir do contexto da chamada globalização, identificam-se com o retorno das teses liberais, rebatizadas agora como neoliberais, caracterizando-se pela defesa da flexibilização do processo produtivo, da desregulação e liberdade do mercado, da valorização das desigualdades e do Estado mínimo.

O tom das reformas da agenda liberal foi dado então pela tese do Estado mínimo, formulada por Friedrich Hayek em *O Caminho da Servidão*, de 1944, em que o caminho da liberdade é trilhado pelo individualismo e o caminho da servidão pelo coletivismo, sendo indesejável a existência de qualquer norma que cerceie os limites à uma completa liberdade de mercado.

Ainda para Quixadá Viana (2001, p.31),

nessa *nova onda*, o estado brasileiro opta pelo entreguismo do capital nacional por meio das privatizações, com o desmonte de estatais brasileiras saneadas e rentáveis no mercado, leiloadas a *preço de banana*, como, por exemplo, a venda da CSN e a venda das empresas de telecomunicações, dentre outras.

Para o ajuste dessa nova ordem, o Brasil adere à tese do Estado mínimo, e a Educação mais uma vez, como em outros tempos da nossa história, é proclamada pelo poder como a redentora dos males sociais na qual as mudanças seguem a cartilha do novo modelo baseadas em uma nova concepção de gestão, de currículo e de escoladeterminante para a estrutura e organização da educação brasileira.

Se nos anos de 1960 a posição do Banco Mundial proclamada pelo seu então vice-presidente Robert Gardner era a de não conce-

der empréstimos para a saúde e educação porque “nós somos um banco”, no final dos anos de 1980 o discurso é alterado apontando para a necessidade de priorizar o ensino fundamental minimalista e uma formação aligeirada e a partir da década de 1990 a Educação assume a centralidade no discurso do Banco Mundial sendo esta considerada ponto chave para o desenvolvimento econômico e social.

No Brasil, no que pese o discurso do patronato e do governo, as reformas do ensino sob o signo da chamada 3a Revolução Industrial e pelo chamado modelo de globalização, continuaram reforçando as desigualdades sociais. Para “adaptar-se” à nova ordem mundial sob a égide de um projeto político neoliberal, a reforma do Estado no Brasil passou a seguir a cartilha de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Clube de Paris (por conta da significativa importância dos bancos europeus nas políticas internacionais) e o G7, formado pelo grupo das sete potências econômicas e bélicas (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido), que, em 1989, ditaram as regras de ajuste à nova ordem mundial, no que ficou conhecido como Consenso de Washington.

Nesse contexto, em relação à Educação, Nereide Saviani evidencia que as pautas neoliberais têm por eixo um novo conceito de público, desvinculado de estatal e gratuito, com a transferência da responsabilidade para a sociedade civil, a comunidade, a família, embora admitindo-se subsídios para os necessitados (1997, p.59).

A Lei n<sup>o</sup> 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996) sacramentou a política educacional aliada aos ditames dessa “nova ordem”. Em seguida, veio o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011) que regulamentou os pactos federativos nacionais para uma política pública educacional; a Lei n<sup>o</sup> 10.172/2001, que aprovou o PNE com duração de 10 anos; e o PNE em curso, vigente desde 24 de junho de 2014 a 2024, que elege metas e estratégias a serem atingidas até 2024 para todos os níveis de ensino da Educação Infantil à pós-graduação, “prevendo ações específicas para a redução das desigualdades e inclusão das minorias” (COLARES;

COLARES, 2022, p.17).

A partir de 2020, passamos a enfrentar uma grave crise em escala mundial. A pandemia da Covid-19, mais uma das inúmeras crises que afetou a humanidade ao longo da história, atingiu profundamente o modo de vida, as condições de saúde, de trabalho, de moradia, a economia e a Educação de forma global, acentuando sobremaneira, as desigualdades sociais.

Se já existia uma crise estrutural do capital e uma agenda neoliberal para a recuperação de perdas no modo de produção que passou a definir a agenda das políticas públicas no Brasil, por exemplo, o cenário desenhado com a pandemia intensificou as mazelas do capitalismo dificultando as condições de vida do povo.

Na atual conjuntura, vale ressaltar, que a crise provocada pela Covid-19 tem reflexos extremamente prejudiciais para a nossa sociedade e, como não podia deixar de ser, para a Educação. O novo cenário, que alterou a rotina e a vida das pessoas em todos os países do planeta, exigiu profundas reorganizações em escala mundial nos âmbitos políticos, econômicos, sociais, comerciais, culturais e educacionais, afetando a dinâmica até então vigente. Escolas, faculdades, centros universitários, universidade foram fechadas acompanhando o fechamento da indústria, comércio, serviço público. Vivenciamos um período de quarentena severa, apenas com serviços essenciais atendendo à população.

Assim, a metodologia da pesquisa a ser desenvolvida por nós, enfrentou, também, uma série de enormes desafios e dificuldades como em todos os demais setores da sociedade, embora, em menor escala. Atravessamos um período de isolamento social em que as aulas presenciais em instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior tiveram que ser reconfiguradas para um modelo remoto, como aconteceu nos diversos setores da sociedade que tiveram que se adaptar à nova realidade.

Este foi um período que afetou o desenvolvimento das atividades de ensino- aprendizagem, no qual, professores, alunos, gestores e técnicos educacionais tiveram que trabalhar com o ensino a distância. Este novo cenário exigiu o enfrentamento de inúmeros

obstáculos como apontam Dias e Pinto (2020, p. 546): falta de computadores, celulares e internet por parte de muitos alunos; professores que precisaram se capacitar para utilizarem as plataformas digitais, produzir e inserir atividades online, avaliar a aprendizagem do estudante, organizar e participar de lives, entre outros. Um dado importante a ser ressaltado e acrescentado diz respeito à queixa do aumento excessivo de horas de serviço pelo professor para realizar o trabalho e ficar disponível para atender às demandas dos estudantes e ao estresse e doenças geradas em função dessa realidade.

Uma consequência desse cenário vivenciado na Educação, culmina agora com as Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, do CNE, Parecer CNE/CP n. 14/2022, aprovado em 5/7/2022 e o encaminhamento aguardando homologação do “Projeto de Resolução que Institui Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, no qual, o CAPÍTULO 1 - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, menciona no Art 2º, § 3º

O processo híbrido de ensino e aprendizagem não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), podendo, enquanto processo pedagógico, ser adotado preferencialmente aos cursos presenciais, que se constitui como foco das metodologias geradas pelo processo híbrido.

Por fim, podemos dizer que ainda vivenciamos um período crítico na atual conjuntura mundial e brasileira. No nosso caso específico, estamos passando por um período conturbado no cenário nacional, agravado pela condução de um governo federal que revelou o descaso com as necessidades do povo brasileiro no enfrentamento da pandemia, levando o número de mortes por Covid-19 que ultrapassam 700.000, o descompromisso com os pilares básicos da sociedade como a saúde, a educação, a economia, a cultura e a política, desafiando o legislativo, as instituições democráticas e própria democracia. Teremos assim, uma luta enorme pela frente e para superar tanto desmantelo no nosso país.



## CAPÍTULO II

# MOTIVOS QUE IMPULSIONARAM A PESQUISA E AS BASES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Ilma Passos Alencastro Veiga

## **II - MOTIVOS QUE IMPULSIONARAM A PESQUISA E AS BASES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS**

Ilma Passos Alencastro Veiga

Existem vários motivos para propor um projeto de pesquisa inter-regional sobre a formação de docentes na pós-graduação stricto sensu por meio da disciplina curricular Didática da Educação Superior ou outra terminologia. No âmbito da pesquisa, cinco motivos impulsionaram a proposição da presente investigação.

O primeiro motivo é o esforço de organização e sistematização, por meio do estudo das propostas de ensino para a formação pedagógica de docentes para a educação superior no período de 2020 a 2022, desenvolvidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Vale destacar que a pluralidade terminológica tem propiciado divergências na concepção, desenvolvimento e avaliação das propostas formativas. Além dos títulos de Metodologia do Ensino Superior e Didática da Educação Superior, existem outros termos para designá-las: Metodologia da Educação Superior, Pedagogia no Ensino Superior, Pedagogia Universitária, Docência Universitária, Didática do Ensino Superior, entre outros.

O segundo motivo é o de desvelar que não há uma única didática comum para os dois níveis de educação: Básico e Superior. Há uma Didática Geral para a formação de professores nos cursos de licenciaturas e uma Didática da Educação Superior para a formação de docente para educação superior. O processo é complexo pois a Didática da Educação Superior abrange as instituições universitárias e não universitárias como distingue a legislação educacional. Nesse sentido, não podemos conceber a formação pedagógica com Didática Universitária (LDB, Art 44, 45 e 47).

O terceiro motivo está alicerçado na concepção de que a Didática da Educação Superior ou Metodologia da Educação Superior tem como objeto de estudos a educação superior e não a educação básica. A pesquisa desenvolvida por Veiga (2016) evidenciou que a formação pedagógica de professores visa romper com o autodidatismo no magistério superior, tendo em vista que há um desco-



nhecimento científico do que seja o processo didático em suas diferentes dimensões: ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e socializar conhecimentos e tecnologias. Assim, a Didática da Educação Superior, sob esta ótica, se desenvolve de forma mais geral. As didáticas específicas originam-se das disciplinas curriculares dos diferentes cursos acadêmicos. Para Formozinho (2011) existem diferenças marcantes entre o profissionalismo docente da escola básica e o profissionalismo da educação superior.

O quarto motivo, destaca a visão reducionista do Art. 66 da lei 9394/96 que concebe a formação docente como preparo para o exercício do magistério superior no nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado.

O quinto motivo está centrado no movimento de democratização do acesso à educação superior que provocou a expansão da matrícula e proporcionou maior heterogeneidade do público que adentrou esse nível de educação, exigindo um novo perfil do profissional docente, e a multiplicação desordenada de IES, provocando uma série de problemas como deixar de fora a preocupação com o que se ensina, como se ensina e como se avalia, entre outras questões didáticas.

Esses motivos e as práticas docentes desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) universitárias e não universitárias vêm despertando questionamentos em torno dos professores que atuam na educação superior sem a devida formação para o exercício da profissão docente. O exercício do magistério superior deve “passar constantemente pela formação que se dá por meio de um continuum de prática-teoria- prática”, como defende Veiga (2016, p 143). Face ao exposto, a questão central desta pesquisa está explicitada na seguinte indagação:

Quais são as características teórico-metodológicas da disciplina curricular voltada para a formação pedagógica do docente e ofertada em curso de pós-graduação stricto sensu em educação? O objetivo geral explicitado é o seguinte: Compreender as características teórico-metodológicas da disciplina curricular voltada para a formação pedagógica do docente e ofertada em cursos de pós-

-graduação stricto sensu em educação. A partir desta questão mais ampla, outras questões são explicitadas:

- a. Qual é o perfil identitário dos docentes que ministram a disciplina?
- b. Quem são os estudantes matriculados na disciplina?
- c. Quais são os fundamentos substantivos da disciplina, foco central do plano de ensino?
- d. Quais são as características dos elementos estruturantes do plano de ensino da disciplina (ementa, objetivos, conteúdos, metodologia e técnicas, recursos didáticos e tecnológicos, avaliação e bibliografia)?
- e. Quais são as características técnicas do plano de ensino com relação à carga horária do cronograma e a existência de outras disciplinas complementares a forma da oferta (obrigatória ou optativa)?

Para o encaminhamento da pesquisa delimitamos os seguintes objetivos específicos a fim de aprofundar a reflexão sobre o objeto do estudo:

- a. caracterizar o perfil identitário dos docentes que ministram a disciplina;
- b. caracterizar os estudantes matriculados na disciplina;
- c. analisar os fundamentos substantivos da disciplina, foco central do plano de ensino;
- d. analisar as características dos elementos estruturantes do plano de ensino da disciplina;
- e. analisar as características técnicas do plano de ensino.

Os objetivos da pesquisa permitiram uma opção metodológica que prestigia os aspectos qualitativos. Entre as diversas características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p.48) destacam que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, cons-

tituindo o investigador o instrumento principal”. Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se sempre que possível ao local de estudo. De acordo com essa perspectiva o pesquisador deve “exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar de compreender e explicar o comportamento humano”, com explicitam Lüdke e André (1994 p.15).

Tal fato significa que as questões e problemas que orientam uma pesquisa exigem um posicionamento teórico, levando o pesquisador a buscar novas respostas e novas indagações no decorrer de seu trabalho. Krüger (2010, p.23) identifica cinco características da pesquisa qualitativa: o termo qualitativo incluindo os atributos (qualia) holísticos e integrais de um campo científico; a pesquisa orientada pelo princípio da abertura do acesso ao campo e não por hipóteses preliminares; a interação e a inclusão estabelecidas entre o pesquisador e os interlocutores; a compreensão como princípio epistemológico fundamental para a construção do conhecimento; e finalmente a validade dos resultados e definição de critérios próprios da qualidade.

Com base nos fundamentos teórico-metodológicos, a pesquisa foi realizada como *corpus* a análise documental dos planos de ensino da disciplina, os questionários respondidos pelos docentes responsáveis e estudantes matriculados. Cabe ressaltar que a delimitação deste estudo às universidades federais localizadas nas capitais do Estados das regiões Norte (7), Nordeste (9) e Centro-Oeste (4), foi justificada pela existência de cursos de pós-graduações *stricto sensu* em educação já institucionalizados e concretizados. A seguir, apresentamos as IES e os respectivos coordenadores regionais responsáveis pela pesquisa inter-regional e interinstitucional.

Quadro 1 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR,  
POR REGIÃO.

<b>IES</b>	<b>Unidades Federativas Região Norte</b>	<b>Coordenadores da Região</b>
1.UFAC	Acre - Rio Branco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilma Passos Alencastro Veiga - UnB</li> <li>• Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana - UnB</li> <li>• José Damiano Trindade Rocha - UFT</li> </ul>
2.UFAM	Amazonas –Manaus	
3.UFPA	Pará – Belém	
4.UFRR	Roraima – Boa Vista	
5.UFT	Tocantins – Palmas	
6.UNIFAP	Amapá – Macapá	
7.UNIR	Rondônia – Porto Velho	

<b>IES</b>	<b>Unidades Federativas Região Nordeste</b>	<b>Coordenadores da Região</b>
1.UFAL	Alagoas – Maceió	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cristina Maria D'Ávila Teixeira – UFBA</li> <li>● Amali de Angelis Mussi – UEFS</li> <li>● Leonardo Rolim Severo – UFPB</li> <li>● Aline Daiane Nunes Mascarenhas - UNEB</li> </ul>
2.UFBA	Bahia – Salvador	
3.UFC	Ceará – Fortaleza	
4.UFMA	Maranhão – São Luiz	
5.UFPB	Paraíba – João Pessoa	
6.UFPE	Pernambuco – Recife	
7.UFPI	Piauí – Teresina	
8.UFRN	Rio Grande do Norte – Natal	
9.UFSE	Sergipe – Aracajú	

<b>IES</b>	<b>Unidades Federativas Região Centro-Oeste</b>	<b>Coordenadores da Região</b>
1.UFG	Goiás – Goiânia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilma Passos Alencastro Veiga –</li> </ul>
2.UFMS	Mato Grosso Do Sul – Campo Grande	<ul style="list-style-type: none"> <li>• UnB</li> </ul>
3.UFMT	Mato Grosso – Cuiabá	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana – UnB</li> </ul>
4.UnB	Distrito Federal – Brasília	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mirza Seabra Toschi – UFG</li> <li>• Geovana Ferreira Melo - UFU</li> </ul>

Os interlocutores foram professores que ministram a disciplina Didática da Educação Superior ou outra terminologia. Os professores participantes da pesquisa foram distribuídos em três grupos – Um grupo, da região norte, outro da região nordeste e o terceiro da região centro-oeste. Cada grupo foi coordenado por representantes do grupo gestor da RIDES. Os estudantes matriculados na disciplina foram escolhidos ou indicados pelos docentes ou se apresentaram como voluntários interessados. Os dados foram coletados pelo envio dos planos de ensino e pela aplicação de questionários online. A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos.

O primeiro envolve a organização dos grupos de pesquisa pelos coordenadores regionais; realização dos estudos sobre a temática; consulta em bancos de dados; revisão do questionário e do roteiro de análise documental dos planos de ensino; testagem e revisão dos instrumentos e definição do cronograma da pesquisa; contatos com as IES pesquisadas. Articulação do grupo gestor. O segundo momento, contatos com os programas de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu situados em IES das capitais dos Estados das três regiões. No terceiro momento, envio dos instrumentos (questionários) para os interlocutores e solicitação de análise dos planos. O quarto momento envolveu a análise interpretativa dos dados nos três grupos, elaboração de relatórios parciais conclusivos e divulgação dos resultados finais em eventos científicos, bem como a organização de artigos para publicação.

No campo da educação em geral e da Pedagogia, Didática e Metodologia, muito se tem produzido, objetivando a melhoria da qualidade da formação pedagógica de docentes que atuam na educação superior. Assumimos que, no momento, a formação convive com problemas difíceis e não respondem a demandas pedagógicas urgentes. Em linhas gerais, apresentamos algumas dificuldades:

- o distanciamento epistemológico entre Pedagogia, Didática e Metodologia;
- o desprestígio da formação pedagógica de docentes que atuam na graduação e na pós-graduação;
- a expansão sem precedentes de ofertas das disciplinas Didáticas da Educação Superior ou Metodologia da Educação Superior de forma técnica, pouco criativas e, na maioria das vezes, embasadas nas centenárias Metodologias ativas, já superadas.

Esses aspectos destacados estão relacionados a diferentes questões, as quais é possível explicitar: as fragilidades formativas pela descontinuidade; escassez de recursos financeiros; ausência de núcleos de assessoramento pedagógicos, entre outros. Assim, entendemos que a formação pedagógica requer uma discussão entre a Pedagogia, a Didática e a Metodologia sob a perspectiva epistemológica que estrutura a produção do conhecimento pedagógico

no âmbito da Pedagogia Histórico-crítica. Pensar o campo da Pedagogia implica partir da compreensão de que a educação “é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, como afirma Saviani (2012, p.111).

O referido autor considera que o conceito de Pedagogia

se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A Pedagogia, como teoria da educação equaciona o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2007, p.102)

A Pedagogia, é assumida como teoria da educação, toma a prática social concreta como ponto de partida e de chegada das investigações. Dito de outra forma, a Pedagogia é como elucidam Pimenta, Franco e Fusari (2015, p.4) “ciência da e para a práxis, que toma a práxis com ponto de partida (iluminada pelas escolhas teóricas) e ponto de chegada (revendo, confirmando, negando, propondo teorias e apontando as transformações necessárias à emancipação humana”.

Alinhada a essas concepções de Pedagogia, a Didática, disciplina pedagógica, foi se constituindo em diferentes momentos da história da educação. A Didática, vinculada à concepção da Pedagogia Histórico-crítica, procura superar os pressupostos conservadores, escolanovistas, tecnicistas e reprodutivistas. Sob outra perspectiva epistemológica a Didática é compreendida como práxis educativa pedagógica. É uma Didática fundamentada na racionalidade crítica e emancipatória. Uma Didática que tem como objeto o ensino na educação superior com o objetivo de produzir aprendizagens. E uma disciplina formativa, área de estudo da Pedagogia, obrigatória nos cursos lato sensu e em muitos programas de pós-graduação stricto sensu em educação. Ela não se resume apenas à contextualização política dos conteúdos curriculares para a



formação profissional. Ela requer a apropriação epistemológica da Educação como atividade humana, bem como a compreensão do campo metodológico mais adequado.

Para fechar esse item e, de acordo com as concepções de Pedagogia e Didática apresentadas, pela dimensão histórico-crítica, a metodologia pode ser entendida como uma proposta que objetiva “garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, que perspectiva uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação que se dá pela práxis social”, como esclarece Araújo (2017, p.45). Nessa direção, a Metodologia da Educação Superior tem suas raízes no momento histórico em que foi construída. Não se constitui como “artifícios”, “macetes” para ministrar aulas como destaca o autor. A metodologia é participativa, colaborativa e problematizadora e envolve procedimentos e técnicas diversificadas para promover o intercâmbio, intervir, resolver problemas baseada na comunicação dialógica entre docentes e estudantes. Ela supera os fundamentos da centenária metodologia ativa (VEIGA, 2015).

Uma forma de clarificar o significado de um termo é a de analisar a concepção defendida por alguns autores para dela derivar as características que o especificam. Conforme Nóvoa (1992, p.25), formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os recursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também identidade profissional”. Uma identidade profissional se constrói a partir de significado social da profissão como também pelos valores desenvolvidos pelos professores, da formação contínua e pelas redes de relações construídas com estudantes e outros docentes e profissionais que atuam na IES.

Sob essa ótica, trata-se de um processo contínuo que se constitui a partir do crescimento pessoal e profissional. A formação procura dar sentido aos caminhos traçados pela trajetória formativa. O autor supracitado apresenta três medidas que contribuem para a reflexão sobre a formação docente. A primeira diz respeito que a formação passa por dentro da profissão. Isto significa considerar o magistério na educação superior, seus fun-

damentos, seus princípios, a reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica. A segunda está voltada para os modos de organização da profissão na educação superior que implica criar processos colegiados, de parceria entre o mundo profissional e o mundo acadêmico. A terceira medida fortalece a dimensão pessoal e pública dos docentes a fim de investir na construção de redes de trabalho coletivo (ensino, pesquisa e extensão) para dar visibilidade social ao professor.

Pensar a formação docente consiste em entrar no campo da complexidade principalmente por ser uma atividade de interações humanas como define Tardif (2002). Entender a formação docente como atividade de interações sociais é vê-la em uma perspectiva colaborativa e dialógica, com significado social, ético e político na construção de conhecimentos e tecnologias por meio da convivência solidária e interações entre professores e estudantes. Se a docência é compreendida como profissão complexa, ela tem por natureza o compromisso com os processos pedagógicos intencionais, com os conhecimentos científicos e pedagógicos.

Para Imbernón (2006), o futuro docente adquire as bases da formação “para poder construir um conhecimento pedagógico especializado” (p.65), para assumir a atividade educativa em toda sua complexidade. Para o autor a formação deve propiciar uma bagagem sólida de conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos para o exercício de docência. No mesmo estudo, Imbernón (Ibidem) concebe a formação docente “como processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem sua origem nas primeiras experiências escolares e se estende ao longo da vida, vai além das atividades de aperfeiçoamento”. Pimenta e Almeida (2011, p.26) apresentam três dimensões da formação docente para a educação superior:

a dimensão profissional, onde se aninham os elementos definidores da atuação como incessante construção da identidade profissional, as bases de formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os

compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; a dimensão organizacional; onde são estabelecidas as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidas na atuação profissional.

As dimensões citadas pelas autoras deixam transparecer a importância de se estabelecer os elos articuladores entre elas. Estas entrelaçam a pessoa como ser humano e seu compromisso com a docência, a profissional que favorece a construção da identidade do profissional e, por fim, a dimensão organizacional prevê condições para a viabilização do trabalho pedagógico no interior da instituição de ensino superior na qual atua o professor, juntamente com seus alunos.

A Didática da Educação Superior tem por objeto o ensino como foco nos pressupostos teórico-metodológicos, nas intencionalidades, nos princípios constitucionais e legais desse nível da educação. É uma disciplina formativa, investigativa e integrativa fundamentada na racionalidade crítica e emancipatória, tem suas bases epistemológicas inseridas em uma “totalidade orientada para a criatividade e a emancipação social e individual” (SOUSA SANTOS, 2000, p. 14) que envolve a dimensão utópica e libertadora à ciência ampliada pelo diálogo em sala de aula. Sob essa ótica, é necessário compreender o papel da educação superior na sociedade contemporânea em suas dimensões políticas, econômicas, culturais, educacionais. Para compreender a natureza e as características da Didática da Educação Superior é preciso ficar claro que ela é de cunho mais geral, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na docência problematizadora, participativa e da inovação.

As Didáticas Específicas de campos científicos de cursos superiores são múltiplas, plurais, diversificadas, porque dialogam com as diferentes epistemologias e envolvem também os princípios da indissociabilidade, da interdisciplinaridade e da unidade da relação, teórico- prática. Para Bedoya (2005) a Didática específica é:

a didática das disciplinas, exige ou implica em processo de investigação e discussão replanejamento e construção constantes porque os problemas, para serem postos em prática, não como uma mera montagem instrumental e operativa, exigem a confrontação epistemológica e interdisciplinar (p. 181).z

Sob esta ótica a Didática específica exige uma tarefa investigativa. Exige também a “compreensão das relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares, de modo a conectar a didática à lógica científica da matéria ensinada”, como explica Libâneo (2008. p.192).

## Referências

ARAÚJO, José Carlos S. Da metodologia Ativa à Metodologia Participativa. In: VEIGA

I. P. A. Metodologia Participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, N. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005 - Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. - Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Brasília, 2022.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto de excepcionalidade. In: VEIGA, Ilma P. A.; SANTOS, Jocyléia Santana dos (Orgs.). Formação de professores para a Educação Básica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p.15-38.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a COVID-19. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15406/ep.2020.28.108>. em: 30 set.2020.

FORMOZINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma. G.; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para formação de professores*: São Paulo, SP: Cortez 2011.

HAYEK, Friedrich. A. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1994.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita, revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

KRÜGER, H. H. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. In: Weller, W.; PEAFF, N. (Orgs.). *Metodologia de pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1999.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.).

*Os professores e sua formação* 2. ed. Lisboa, PT: Quixote, 1992.

. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa, PT: Universidade de Lisboa, Educa, 2009.

PIMENTA, Selma. G; ALMEIDA, Maria Isabel. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma, G; FRANCO, Maria A. S; FUSARI, José. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTI et al (Orgs.). Didática e prática de ensino: diálogo sobre a escola. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. O ensino médio noturno sob o signo da Reforma: implicações na formação do trabalhador. Tese de doutorado. Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2001.

SAVIANI, Nereide. Educação brasileira em tempos neoliberais

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Metodologia do Ensino Superior e a formação pedagógica de docentes na pós-graduação stricto sensu: um estudo de caso. In: VEIGA,

I. P. A. Educação Superior: políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba, PR: CRV, 2016.

VEIGA Ilma Passos Alencastro (Org.). Metodologia participativa e as técnicas de ensino aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2019.





## CAPÍTULO III

# A REGIÃO NORTE E AS SETE UNIVERSIDADES DAS CAPITALS

Ilma Passos Alencastro Veiga  
Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana  
José Damião Trindade Rocha

### III - A REGIÃO NORTE E AS SETE UNIVERSIDADES DAS CAPITALIS

Ilma Passos Alencastro Veiga  
Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana  
José Damião Trindade Rocha

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo o objetivo é apresentar elementos para a sistematização da Didática ou Metodologia da Educação Superior para a formação pedagógica de professores na Pós-graduação stricto sensu. Na região norte a pesquisa envolveu sete Programas de Pós-graduação em Educação ofertados pelas Universidades Federais com sede nas capitais, a saber: UFAC, UFAM, UFPA, UFRR, UNIFAP, UNIR e UFT. Das sete Instituições apresentadas somente a UFT ofereceu a disciplina pedagógica no período da pesquisa, portanto, para o estudo da região norte abordaremos somente a UFT por ter ofertado a disciplina Docência do Ensino Superior.

As Universidades do Acre, da Amazonas, do Pará, do Amapá não registraram na matriz curricular a oferta da disciplina de formação pedagógica, descumprindo, portanto, o art. 66 da LDB 9.394/96, que assegura: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Apenas três Universidades registraram a presença da disciplina pedagógica no programa curricular: a UFRR inclui a disciplina Docência orientada como “parte integrante do pós-graduando” de acordo com a portaria nº 76, 4/2018, art. 18 Capes.

A UFT ofereceu a disciplina em 2020 com o título de Docência do Ensino Superior, com 60 horas. A UNIR atende o art. 66 da LDB 9.394/96, ao elencar a disciplina Docência no Ensino Superior. A referida disciplina não foi ofertada no período de realização da pesquisa.

É necessário questionar a formação pedagógica dos pós-graduandos a fim de evitar o autodidatismo, entendido como o ato de estudar e adquirir conhecimentos por si mesmo. A docência de qua-

lidade requer saberes necessários à prática educativa que, como diz Freire (1999), “ensinar exige rigorosidade metódica”.

## **A Universidade Federal de Tocantins (UFT) e o contexto institucional**

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) é uma instituição de ensino superior pública federal brasileira, multicampus, criada em 2003, sediada na cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins, com campus em Arraias, Gurupi, Miracema do Tocantins e Porto Nacional. Em 2019 foi criada a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), a partir do desmembramento dos câmpus de Araguaína e Tocantinópolis.

Nos últimos anos, a universidade tem realizado sua autoavaliação institucional impulsionada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), comissão interna da instituição que trabalha para a autoavaliação institucional, além de ter feito a gestão e se tornado referência no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e conseguido acompanhar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de cada um dos seus 50 cursos de graduação, somados a estes possui 5 cursos de graduação em EaD. Atualmente possui 33 programas de pós-graduação, incluindo os próprios e os em rede. Seu quadro docente é formado por 982 professores e 18.881 alunos.

Em função de sua estrutura organizacional direta na relação de poder, em 2019, a UFT foi a mais bem posicionada no Ranking Universitário Folha (RUF) como a 4<sup>a</sup> Universidade do Estado do Tocantins e do chamado meio-norte (sul do Pará, sul do Maranhão e o Tocantins). O seu Índice Geral de Cursos (IGC) de 2018 foi de 4.

## **A professora e seu perfil identitário**

A docente pode ser considerada no que antes se entendia como “catedrática” na educação, ou seja, aquela que tem cáte-

dra, que exerce o ensino. Tem formação na área de educação, com graduação em História e Pedagogia e Doutorado em Educação e Currículo. É membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI (RIEC) Brasil e Espanha. Orienta mestrado e doutorado sobre formação de professores; práticas educativas; política educacional; teoria da complexidade e pesquisa sobre escolas criativas. A docente já ministrou na pós-graduação a disciplina “Docência do Ensino Superior” oito vezes, além de outras que possuem relação direta com essa discussão a exemplo de “Teorias da Educação”, “Formação Docente” e “Saberes Docentes”. Atua na docência na graduação desde 1990 e na pós-graduação em educação a partir de 2003.

A professora Marita tem 57 anos, é divorciada, natural de Cateté-Minas Gerais, trabalha em Regime Integral (DE). A docente da disciplina é professora de carreira, possui graduação em Pedagogia e História, Mestrado e Doutorado em Educação, com vasta experiência. É pesquisadora do CNPq de produtividade em pesquisa na área de política educacional e formação de professores. É professora há mais de 35 anos de exercício profissional e não exerce outras atividades remuneradas. Trabalha com ensino, extensão e orientação acadêmica e coordena grupo de pesquisa credenciado pela IES e CNPq.

Na instituição, no momento atende alunos na graduação (PI-BIC), na pós graduação (lato sensu, mestrado e doutorado), em orientação acadêmica (iniciação científica, monografia, mestrado, doutorado e pós-doutorado).

Com relação às aspirações profissionais, a professora Marita pretende: “permanecer na função atual, investir na formação continuada, dedicar-se a outra profissão e aposentar-se”. Quanto as ações que mais contribuíram para seu desenvolvimento profissional foram: “as experiências no trabalho, cursos de pós- graduação e eventos na área”.

Quanto as atividades culturais, a professora em pauta gosta de ler obras literárias, jornais e revistas, ouvir músicas, navegar na internet, fazer alguma atividade física. Fica evidente que as ativida-

des culturais complementam o perfil identitário pessoal e profissional da professora. Dos programas de TV a ênfase recai nos noticiários, documentários, filmes, entre outros. Vale destacar a dimensão política do perfil da professora que coloca a ênfase no sindicato, entidades profissionais e discutir com estudantes reportagens, livros etc.

Sem dúvida, que o perfil pessoal e profissional construído pela professora Marita evidencia o compromisso de um desafio que ela se propõe a partir das exigências legais ao assumir a formação pedagógica dos docentes que atuam na educação superior. É significativa a relevância da disciplina pedagógica na pós-graduação tanto *latu* quanto *stricto sensu*.

## **Os estudantes matriculados na disciplina**

A disciplina no PPGE/UFT foi ofertada para 18 alunos (regulares e especiais), que cursam a disciplina como que uma espécie de nivelamento em educação no intuito de se capacitarem para seleção e ingresso no Programa, com alunos do Tocantins, mas também das regiões de abrangência do Mestrado em Educação: sul do Maranhão, norte de Goiás, sul do Pará, cidades limítrofes da Bahia e até da cidade de Vila Rica em Mato Grosso. O perfil desses alunos demonstra uma variedade de formação na graduação, mas um percentual considerável é egresso dos 4 cursos de Pedagogia que a UFT possui em 4 de seus câmpus, e, geralmente, são professores da educação básica, inclusive concursados. Uma característica também importante é que muitos deles cursam disciplinas do programa PPGE/UFT na condição de alunos especiais e, geralmente, quando são aprovados e tornam-se regulares já cursaram 2 ou 3 disciplinas, típico dos alunos dessa disciplina que tinha um número significativo em torno de 10 como alunos especiais.

Dos 18 estudantes da disciplina Docência do Ensino Superior, apenas três responderam o questionário enviado e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os três mestrandos terminaram o curso em 2021 e 2022. São duas do sexo feminino e

um do sexo masculino. O mais novo é o Tom, 34 anos de idade, Ana com 38 e Diva com 47. Os três são docentes na educação básica e o professor na educação superior. As professoras Diva e Ana exercem a profissão docente na faixa de 7 a 25 anos e o Tom como professor na educação superior exerce o magistério no período de 4 a 6 anos.

Quanto ao desenvolvimento profissional, três interlocutores responderam: experiências de trabalho, cursos de pós-graduação e intercâmbio com colegas. No tocante as atividades culturais, o Tom e a Ana gostam de ouvir música, Diva estuda e toca músicas. Os três apreciam navegar na internet e assistem programas de entrevistas e documentários e na televisão gostam de filmes. Tom participa de grupo do Centro Cultural e atividades profissionais. Ana gosta de entidades como ONG. A professora Diva tem preferência pelos grupos de ajuda e de religiosos. Ela é evangélica.

A inserção em movimentos sociais não foi anunciada como opção o que pode ter explicações diversificadas, tais como: o foco ideológico da formação inicial e continuada; pouca compreensão do papel da educação no desenvolvimento humano e da cidadania.

Com relação às sugestões solicitadas para o desenvolvimento da disciplina e a avaliação sobre a utilização das tecnologias, os três estudantes responderam a seguinte pergunta: quais as sugestões para o desenvolvimento da disciplina?

“Mais eventos sobre a temática e atividades como esta que está sendo realizada” (Tom).

“Que possam sempre partir dessa experiência sem deixar de lado a cientificidade como tão bem já vem fazendo” (Ana).

“Nada a declarar” (Diva).

Os relatos dos estudantes constroem ou reconstroem o conhecimento bem como revelam que o ensino-aprendizagem é um processo interativo e participativo e que exige uma relação pedagógica de cunho emancipatório.

Quanto a segunda indagação: Qual a sua avaliação sobre o desenvolvimento da disciplina utilizando tecnologia educacional? Os mestrandos responderam:

“Bom! Isso nos motiva em saber que amigos nossos pesquisadores estão produzindo trabalhos de grande relevância como esse” (Tom).

“É necessário avançar, nos aperfeiçoar e é sempre bom aprender algo novo” (Ana).

“Muito boa. O mais importante é a inserção que a prof<sup>a</sup> realiza entre os participantes desta disciplina” (Diva).

O uso das tecnologias na Educação Superior chegou às instituições por meio de políticas públicas descontextualizadas. Os estudantes de pós-graduação pesquisados não abordaram sobre os tipos de tecnologias utilizadas pela professora da Disciplina Docência no Ensino Superior. As respostas dos estudantes giraram em torno da qualidade da aula, aprender o novo e a relação professora e os participantes. Não houve discussão sobre a importância da inclusão digital e social o que significa preparar apenas para o mercado de trabalho como defende Pretto (2001).

Os comentários acerca da formação pedagógica desenvolvida no curso de mestrado foram os seguintes:

“A disciplina contribuiu na minha formação profissional, me habilitando a ser um professor de qualquer área ou modalidade de ensino. Com a mesma pude aprender sobre a base da metodologia de ensino me sentindo preparado para a sala de aula com todo o conhecimento sobre metodologias, formas de ensino etc.” (Tom).

“Possibilidades de gerar trocas, descobertas e quebra de paradigmas” (Ana).

“Excelente, pois a professora organiza de forma que cada um tenha possibilidade de participar e compartilhar suas experiências” (Diva).

É recomendável esclarecer que a disciplina Docência no Ensino Superior é voltada para a formação do professor para a educação superior e não para a educação básica. Para as licenciaturas, a formação de professores para a escola é orientada pelos objetivos da educação fundamental e média.

No que se refere às possibilidades da formação pedagógica, não há um posicionamento dos estudantes das contribuições das ações para a formação e para o trabalho docente, principalmente pelas reflexões sobre “metodologias”, as possibilidades de “trocas e descobertas” e a “participação e compartilhar experiências”.

Vale ressaltar que a UFT ao propor a inclusão da disciplina Docência no Ensino Superior na matriz curricular da Pós-graduação cumpre com a determinação do art. 66, LDB 9.394/96. Mesmo assim, sugerimos a importância da política institucional de desenvolvimento profissional docente por meio da Assessoria Pedagógica da Instituição. Nesse ponto de nossa reflexão, é importante ressaltar que dos 18 estudantes matriculados na disciplina Docência no Ensino Superior, apenas três se dispuseram a responder o questionário enviado e encaminhando o TCLE assinado.

## **A docência na Educação Superior no PPGE/UFT: uma leitura analítica**

A disciplina é nomeada de Docência do Ensino Superior no PPGE/UFT. Tal fato demarca duas categorias importantes de pesquisa: a “docência” e “ensino superior”. A terminologia “Ensino Superior” difere em concepção de “Educação Superior” conforme a nomenclatura da LDB 9.394/96 no seu artigo 21 quando se refere aos níveis da educação no Brasil composta por: “Educação Básica” e “Educação Superior”. Entretanto, em diversos outros artigos dessa mesma lei, o legislador utiliza-se do termo “Ensino”, especialmente quando assegura os princípios para o ensino brasileiro. O termo “Ensino Superior” por outro prisma, está muito mais associado a Instituição de Ensino Superior IES. Nesse sentido, destacamos a ementa da disciplina:



Estudo da universidade no Brasil e seu contexto histórico, social, cultural. A atividade docente: o modelo jesuítico, os elementos do sistema universitário francês e alemão. A organização atual do ensino superior. Finalidades da educação superior brasileira, a docência e as estratégias de ensinagem na universidade (PPGE/UFT, site).

O plano de ensino da disciplina faz parte do planejamento do trabalho docente que revela a intencionalidade e compromisso do professor com seus estudantes e com o processo educativo. É uma atividade exclusivamente humana. Planejar a atividade de ensino no contexto da atividade humana “significa a construção da autonomia”, como afirma Veiga (2019, p. 17). As indagações estruturantes do plano de ensino são: Para quê? O que? Como? Com quê? Como avaliar? Quem? Quando? Onde? Essas indagações devem ser respondidas e registradas as decisões pedagógicas e didáticas.

Quando refletimos sobre a educação superior, docentes e estudantes temos que lembrar que planejar, implica discutir o pensar e o fazer pedagógico, pois a educação superior precisa de uma bússola, um caminho discutido e planejado de forma dialógica e participativa. De forma geral, a ementa da disciplina articula a história da Universidade brasileira, a atividade docente e as finalidades da educação superior com as estratégias de ensino na Universidade. Os seus objetivos e conteúdos traz expressamente como categorias de estudo e pesquisa a “educação superior brasileira”, a “docência” a “formação de professores”, verticalizando sobre a formação de professores no Estado do Tocantins.

No plano de ensino elaborado e enviado pela professora Marita, o que nos chamou atenção foi a questão do princípio da coerência entre a ementa e os propósitos e objetivos da disciplina, bem como o detalhamento dos recursos de ensino a serem utilizados e os critérios da avaliação. No entanto, para uma análise mais específica, o plano de ensino com relação a sua estrutura substancial e procedimental, destacamos alguns pontos com relação à estrutura substancial de acordo com o detalhado do plano de ensino em vários módulos:

- a. Histórico da instituição universitária e universidade no Brasil (Modulo 1).
- b. Conjunturas e embates do século XXI (Modulo 2).
- c. Transição paradigmática na docência universitária (Modulo 3).
- d. Universidade no século XXI: novas perspectivas.
- e. Profissão docente: uma construção histórica – ética.

Como se observa, há um encaminhamento com saltos e hiatos históricos, transparecendo a ideia de que as relações são de fato fragmentadas. Esses equívocos geraram um entendimento invertido ao discutir transição paradigmática na docência para introduzir novas perspectivas e depois profissão docente. Com efeito, o Modulo 6 aborda a formação docente cidadã como políticas e gestão da educação no Tocantins, com ênfase na educação básica. Trata-se de uma formação em prol das licenciaturas que não é o caso.

Somente no Modulo 7 inicia-se a discussão da docência universitária com um título inadequado e que fere a legislação. Os Módulos 8 e 9 abordam saberes docentes e docência universitária sob a ótica da teoria da complexidade.

Já no Módulo 10, a ênfase recai na articulação entre a Universidade, escola básica e formação docente. Para onde vão a Docência, a Didática, a Metodologia da Educação Superior? Há, portanto, uma dissociação entre a docência na educação superior e os marcos sociais, novos temas socializadores, abertos à reflexão pedagógica e didática e as intencionalidades previstas no art. 43 da LDB 9394/96. Ainda nesse Módulo assume a posição teórica definidas no plano de ensino: complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior, que de acordo com a bibliografia elencada enfatiza as escolas criativas. É preciso ficar elucidar que “o objeto de estudo da didática da educação superior, disciplina obrigatória nos cursos lato sensu e em muitos programas de pós-graduação stricto sensu é a especificidade da educação superior de forma geral e a sua relação com a sociedade” (VEIGA; FERNANDES, 2020 p. 58).

Com base em tais reflexões, a Didática da Educação Superior tem como elementos constitutivos e procedimentais: as finalidades, os objetivos e os princípios da educação superior; a seleção e a organização do conhecimento acadêmico contextualizado, e a unicidade entre teoria e prática; metodologias participativas, técnicas de ensino colaborativas, emprego adequado de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a avaliação formativa das aprendizagens.

O Módulo 11 trata da interdisciplinaridade e docência universitária, contudo, as sugestões de leituras só apresentam textos de interdisciplinaridade. Os Módulos 12 ao 14 situam os estudos na transdisciplinaridade e Educação Superior.

Por isso, não é possível afirmar que a Docência do Ensino Superior forma advogado-docente, médico-docente, dentista-docente, administrador-docente, engenheiro-docente, e a variedade de profissionais que atuam e irão atuar na educação superior, como autodidatas. Com efeito, mesmo sem ser sua intenção, Marita acaba por enfatizar a Docência do Ensino Superior, denominação inadequada, tendo por base a educação básica, a escola, as escolas criativas. O processo de construção tanto da Didática quanto da Docência da Educação Superior e das Didáticas específicas parte do elo interdependente entre os campos pedagógico e epistemológico.

em outras palavras, para ensinar determinada disciplina de um curso de graduação, bacharelado, licenciatura ou tecnológico, não basta saber ou dominar

o conteúdo científico, é preciso integrar a Didática da Educação Superior à Didática específica para compreender o ensino na sua totalidade e de acordo com esse nível de ensino (VEIGA; FER-  
NANDES SILVA, 2020 p. 52).

Nesse sentido, o pedagógico está sempre em relação e contexto como epistemológico objetivando uma formação mais democrática, integrativa, interdependente e investigativa. Essas reflexões possibilitam a elaboração do diálogo entre o pedagógico e o epistemológico.

O último elemento estruturante do plano de ensino é a bibliografia constituída de básica e complementar. O primeiro contempla 13 registros de autores: Anastasiou, Capra, Chaui, Dourado, Masetto, Pimenta, Pinho, Rios, Tardif, Veiga e Zabalza. Quanto a bibliografia complementar com oito registros: Castanho, Charlot, Chaui, Libâneo, Rios, Sacristan e Silva. Em suma, a proposta aqui foi favorecer a apropriação conceitual das concepções nos mestrandos e nos processos de leitura focada no paradigma da complexidade.

## **Considerações parciais**

É imprescindível às políticas públicas voltadas para a formação pedagógica de professores para a educação superior que superem o simples preparo previsto no art. 66 da LDB 9.394/96. A formação pedagógica é vista como fruto de um trabalho coletivo, de caráter interdisciplinar. Significa proporcionar uma interação contínua entre os bolsistas e os corpos discentes e docente do curso de pós-graduação lato e stricto sensu.

Para um programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) há necessidade de enfatizar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão por proporcionar a complementação, a formação pedagógica do futuro professor. A disciplina a ser ofertada e desenvolvida pelo projeto do curso deve ser obrigatória a fim de garantir a qualidade da graduação.

É importante que o PPGE propicie a articulação da formação pedagógica para que o futuro professor possa construir com os conhecimentos de seu campo científico as Didáticas Específicas. Um dos pontos positivos do curso ofertado foi a presença da professora comprometida com a formação pedagógica e a sua trajetória profissional, bem como o perfil adequado para ministrar a disciplina Pedagógica de forma mais incisiva e consistente, que não subestimou a ciência da educação.

Com relação aos 18 estudantes, apenas três responderam o questionário. Em meio aos limites verificados a problemática da pandemia sanitária aliada às demais, econômica, política e social

foram os limites mais acentuados da ausência das respostas. Entretanto, é necessário ir além e refletir sobre os interesses de 10 estudantes com matrícula especial. Vale chamar a atenção para as sugestões da bibliografia dos Módulos que enfatiza o paradigma da complexidade em detrimento dos elementos substantivos e procedimentais da Didática da Educação Superior.

Diante dos desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino superior (IES), entre eles destacamos: a) o ensino superior é uma terminologia empregada para as instituições universitárias e não universitárias (Centros, Institutos Federais, faculdades integradas e faculdades isoladas); b) o título de docência do ensino superior não é adequado para a disciplina por ferir a legislação do art. 45 da LDB 9394/96 ao mencionar que a Educação Superior será ministrada em Instituição de Ensino Superior (universitária ou não universitária; c) compreender a complexidade dessa formação pedagógica ainda mais quando se tem uma pluralidade terminológica, como destaca Veiga (2020). Portanto, a Didática da Educação Superior tem como ponto de partida e de chegada a prática pedagógica, em um movimento dialógico de correlação com essa modalidade de educação, no caso, a superior e não, a educação básica.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MEC/Capes. Portaria nº 76 de abril de 2018, art. 18.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro, Quartet, 2001.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Relação pedagógica na aula da educação superior.

Campinas, SP: Papyrus, 2019.

VEIGA, Ilma P. Alencastro; FERNANDES, Rosana (Orgs.). Por uma Didática da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Didática da Educação Superior: construindo caminhos para a prática pedagógica. In: CANDAU V. M.;

CRUZ, G.B.; FERNANDES (Orgs.). Didática e fazeres - saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ. Vozes, 2020.

## CAPÍTULO IV

# A REGIÃO NORDESTE E AS NOVE UNIVERSIDADES DAS CAPITAIS

Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Amali de Angelis Mussi

Leonardo José Rolim Severo

Aline Daiana Nunes Mascarenhas

## **IV - A REGIÃO NORDESTE E AS NOVE UNIVERSIDADES DAS CAPITALS**

Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Amali de Angelis Mussi

Leonardo José Rolim Severo

Aline Daiana Nunes Mascarenhas

### **INTRODUÇÃO**

Na região nordeste a pesquisa contemplou dados sobre Programas de Pós- Graduação em Educação de nove Universidades Federais (UF). A produção dos dados deu-se mediante acesso a sítios institucionais e análise de matrizes curriculares para mapear a oferta de componentes de Didática e/ou Metodologia da Educação Superior nos semestres 2021.1 e 2021.2. No conjunto das UF, apenas os Programas de Pós-Graduação em Educação da UFAL, UFBA, UFPB e UFRN ofertaram componentes desse caráter no recorte temporal indicado.

Contudo, não houve manifestação de interesse do docente da UFRN em participar da pesquisa. Nas outras três UF, procedeu-se à análise do plano de curso de componentes e à aplicação de questionário ao docente e aos estudantes das turmas. Foram mapeados componentes de caráter optativo sobre formação docente para a Educação Superior em matrizes curriculares de Programas de outras UF, porém não há oferta dos mesmos nos últimos cinco anos nas seguintes IES: UFC,UFMA, UFPE, UFPI, UFRN e UFS.

De modo geral, os dados reforçam a constatação de que a problemática da formação pedagógica de docentes para a Educação Superior não tem sido uma dimensão priorizada pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da região nordeste. Tal circunstância revela um paradoxo preocupante: mesmo no âmbito em que se concentra a maior parte de pesquisas sobre a educação como objeto científico e prática profissional, os Programas não têm assumido o pressuposto de que lhes compete a formação docente para



a Educação Superior articulada à formação de pesquisadores. Disso resulta a presença pouco expressiva da Didática como um campo teórico e formativo no âmbito da Pós-Graduação.

#### **4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL**

Fundada em 1961, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), instituição federal de ensino superior, instalada no Câmpus A. C. Simões, em Maceió, e em mais dois câmpus no interior do Estado: Câmpus Arapiraca e suas unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios e Câmpus do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia, e unidade em Santana do Ipanema.

São cerca de 26 mil alunos matriculados nos 84 cursos de graduação, distribuídos em 23 Unidades Acadêmicas, na capital (53), e nos câmpus de Arapiraca (19) e do Sertão (8). Na modalidade de pós-graduação, são 39 programas *stricto sensu* oferecidos, sendo 30 mestrados e nove doutorados, que contam com 2.312 alunos, e 13 especializações. Em Educação a Distância, há quatro mil graduandos. Com relação ao quadro de pessoal, são 1.698 servidores técnico-administrativos e 1.394 docentes, dos quais 690 são doutores. Atualmente, a universidade conta com 258 grupos de pesquisas, 1.125 linhas de pesquisa e 3.646 pesquisadores entre professores, técnicos e alunos.

A Universidade Federal de Alagoas – maior instituição pública de ensino superior do Estado - foi criada em 25 de janeiro de 1961, por ato do então presidente Juscelino Kubitschek, reunindo as Faculdades de Direito (1933); Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957).

A UFAL tem por missão produzir, multiplicar e recriar o saber coletivo em todas as áreas do conhecimento de forma comprometida com a ética, a justiça social, o desenvolvimento humano e o bem comum. Tem como objetivo tornar-se referência nacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, firmando-se como suporte de excelência para as demandas da sociedade.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universida-

de Federal de Alagoas - PPGE/UFAL teve início em agosto de 2001, quando da aprovação pela Capes do primeiro Mestrado em Educação do estado que, em números, contava com 10 professores doutores permanentes e 20 mestrandos. Em seus primeiros anos, o PPGE estava organizado em duas linhas de pesquisa: Magistério e Formação de Professores e História e Política da Educação Brasileira. A partir de 2010 obteve a nota 4 e, por conseguinte, alcançou o Doutorado, firmando a primeira turma em 2011 e tendo as primeiras defesas de doutorado em 2014.

De 2006 a 2017, visando a uma melhor resposta às necessidades de seus membros e às novas demandas do Estado de Alagoas, houve uma reorganização das Linhas de

Pesquisa do Programa. A linha de Magistério e Formação de Professores foi extinta, a de História e Política da Educação foi mantida e três novas linhas foram criadas: Educação e Linguagem, Processos Educativos, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e, a partir de 2014, criou-se a Linha de Pesquisa Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico. No âmbito do mestrado e doutorado é oferecido a disciplina Metodologia do Ensino Superior com TIC tendo carga horária de 60 horas, ofertada regularmente e de natureza optativa. Atualmente, o Programa se situa no conceito 4 de avaliação pela Capes.

## **O professor e seus estudantes: os perfis identitários**

O interlocutor se identifica pelo pseudônimo de Luís Paulo, tem 53 anos, é casado, natural de do município de São Gabriel/Rio Grande do Sul. Professor titular, em regime de tempo integral e dedicação exclusiva na instituição, atua há mais de 25 anos no exercício do ensino superior. O professor Luís Paulo possui Licenciatura plena em Ciências Biológicas, realizou o mestrado na Universidade Santa Maria (UFSM) na área de tecnologia educacional e o doutorado na Universidade de São Paulo (USP) na área de educação, realizando uma discussão sobre a formação continuada de professores para aprendizagem integrada em ambientes telemáticos. O

professor não exerce outra atividade remunerada, assim se dedica integralmente as atividades da universidade, trabalha com ensino, extensão e orientação acadêmica e coordena grupo de pesquisa credenciado pelo CNPq.

O professor realiza atividade de pesquisa financiada pelo CNPq e coordena um grupo de pesquisa credenciado pela CNPq, expressa em sua ação docente o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, além de orientação acadêmica. Ao longo dos últimos cinco anos orientou 19 alunos na especialização, 07 discentes no mestrado e 15 discentes no doutorado.

No que concerne as atividades culturais, o professor em pauta gosta de ler obras literárias e revistas semanalmente, além de ler jornais diariamente, dedica-se também a tocar instrumentos musicais e ouvir músicas diariamente. O professor ressalta que nunca participou de atividades em grupos, tais como: sindicatos, ONGs, associações, grupos políticos, teatro, grupos religiosos ou grupos esportivos.

Com relação as aspirações profissionais, o docente expressa o seu desejo em permanecer atuando na sua profissão, sem pretensão de realizar outras atividades empregatícias. Destaca as seguintes atividades que mais contribuem para o seu desenvolvimento profissional: cursos à distância, experiência de trabalho e eventos na área.

- Qual o perfil dos estudantes?

O questionário foi enviado a todos que frequentaram a disciplina, no total de 25 discentes, junto ao arquivo do questionário foi anexado o termo de livre esclarecimento com informações da pesquisa e solicitação de aceite na participação da coleta de dados.

Dos 25 estudantes da disciplina, apenas quatro responderam o questionário e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As quatro discentes respondentes do questionário são do sexo feminino: a discente Luiza tem 65 anos; a discente Lúcia tem 46 anos; a discente Luna tem 26 anos e a discente Luzinete tem 37 anos.

No que concerne ao perfil de formação profissional, as dis-

centes fizeram curso de formação inicial no âmbito da licenciatura. Dessa forma, três discentes cursaram em uma universidade pública e apenas uma frequentou uma instituição particular. No âmbito da formação continuada no nível *stricto sensu*, vale ressaltar que as três discentes possuem mestrado completo na área de educação e uma discente está em fase de conclusão do mestrado, ou seja, temos três colaboradoras que estão cursando o doutorado e uma que está finalizando a etapa do mestrado.

Em relação a atuação profissional foi possível observar que as três discentes atuam na educação superior com o tempo de serviço entre 1 e 3 anos de experiência. Destas, uma pesquisada exerce também atividade na educação básica; a outra discente atua como bibliotecária há mais de 10 anos em uma universidade pública.

Quanto ao desenvolvimento profissional, as quatro interlocutoras responderam que as experiências de trabalho, os cursos de pós-graduação e intercâmbio com colegas são atividades que consideram primordiais na garantia do desenvolvimento profissional. As interlocutoras participam de atividades de pesquisa em sua instituição, contudo, as pesquisas não possuem financiamento de nenhuma agência de fomento, também não recebem bolsa de estudos, assim, se dedicam a essa atividade de forma voluntária.

No tocante as atividades culturais, a Discente Luiza e Lúcia afirmam tocar instrumentos musicais diariamente, além de ouvir músicas com frequência. As Discentes Luna e Luzinete enfatizam que gostam de ouvir músicas semanalmente e assistir filme na mesma frequência. As quatro discentes apreciam navegar na internet diariamente, assistem programas de entrevistas e documentários semanalmente. A professora Discente

Luiza tem preferência pelos grupos de ajuda e religioso, a Discente Lúcia e Luna frequentam grupo religiosos semanalmente, a Discente Luzinete não participa de nenhuma atividade em grupo. Nos chamou a atenção o fato das quatro interlocutoras frequentarem a biblioteca apenas mensalmente, ou seja, ao longo de um semestre visitam a biblioteca apenas 4 a 5 vezes. Será que as bibliotecas tem se constituído como um espaço sem sentido no percurso

formativo dos estudantes? Qual (is) motivo(s) do distanciamento dos estudantes às bibliotecas?

No que se refere as contribuições da disciplina para a formação pedagógica as discentes elencaram:

A disciplina se caracteriza como de extrema importância na minha formação tendo em vista o crescente avanço tecnológico e as alterações que acontecem nessa área de maneira repentina fazendo com quem os professores precisem estar atualizados e buscando novas formas de aprendizagem com o intuito de trazer elementos diversificados para a sua aula. (Discente Luiza)

A disciplina Metodologia do Ensino Superior com TIC está me proporcionando um aprendizado muito significativo, pois o professor desenvolveu uma metodologia para essa disciplina que ao mesmo tempo que refletimos sobre a teoria, ele nos proporciona momento de práticas. Estão conseguindo ver conteúdos, estratégias didáticas, ferramentas tecnológicas que não conhecia, com o cuidado de nos mostrar não apenas as TIDICs, mas pensarmos em como utilizá-las em sala de aula. Nessa disciplina refletimos sobre o papel do docente na educação superior no contexto da cultura digital, sobre formação, competências e habilidade do docente, sobre plano de curso, sequências didáticas, avaliação e estratégias didáticas no ensino a distância. (Discente Luna)

Foi muito relevante, pois nos ajudou a compreender a dinâmica da cultura digital em sala de aula, mostrando as ferramentas que podemos trabalhar (Discente Luzinete)

As falas estão especificamente voltadas muito mais para a contribuição em relação ao desenvolvimento de uma habilidade com as ferramentas digitais do que precisamente a contribuição da disciplina em relação a uma concepção crítica de educação que reconhece a mediação como uma prática social e intencional, implicada com a práxis no âmbito do ensino superior. Não desconsideramos a importância da formação para o uso das tecnologias, contudo, importa ressaltar que existe um distanciamento da disciplina, levando em conta seus objetivos, conteúdos e avaliação das

discentes em relação as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido na docência no ensino superior.

## **Análise do plano da disciplina**

A disciplina ministrada se intitula como Metodologia do Ensino Superior com TIC, carga horária de 60 horas e se configura como optativa. A estrutura da ementa aparece em forma de tópicos delimitados a partir de eixos de discussão que se articulam com a proposta formativa na esfera do ensino superior com ênfase na cultura digital. A ementa apresenta uma coerência quanto ao que se propõe a disciplina, explicitando aspectos relevantes em relação a planejamento, avaliação e mediação didática em uma perspectiva de ensino inovador, a partir de aulas híbridas e online.

Cabe ressaltar que o caráter da disciplina com ênfase nas tecnologias da informação e comunicação antecede o contexto de pandemia que vivenciamos desde o início do ano de 2020. Nesse ínterim, é possível destacar que a íntima relação com as TICs proposta na ementa e na própria nomenclatura da disciplina expressa uma preocupação em produzir saberes para o uso adequado das TIC e formas de comunicação na relação ensino e aprendizagem. A ementa revela uma dimensão formativa que privilegia o contexto da cibercultura, demandando “atitudes, modos de pensamento, valores construídos por novas práticas comunicacionais no ciberespaço (e-mails, listas, weblogs, jornalismo online, chats)” (SILVA, 2006, 21).

O plano da disciplina não possui objetivos (geral e específicos) de forma separada, contudo, apresenta um rol de objetivos perspectivados em elementos teóricos e práticos do planejamento, currículo e avaliação com TIC, a reflexão em torno do trabalho docente no ensino superior e as metodologias para uso de TIC nas práticas pedagógicas na educação híbrida e online.

Vale destacar a utilização que o docente faz das metodologias inovadoras ao longo da sua disciplina, recorrendo a diferentes fer-

ramentas tecnológicas no contexto do ensino. Maseto (2009) revela que o fazer docente exige integrar-se a ele o uso das tecnologias digitais para que o aluno aprenda a construir o conhecimento por meio da pesquisa, da interaprendizagem, da produção de hipertextos, da participação em fóruns e chats, discutindo as informações pesquisadas, aprender a usar essa tecnologia como recursos disponíveis que inovem e facilitem um processo de aprendizagem na formação de profissionais.

Destarte o uso de metodologias inovadoras não garante a condição de um ensino inovador nas universidades, com uma prática pedagógica crítica dos docentes em contraponto a aulas tradicionais, pois a inovação do ensino só ocorrerá mediante uma perspectiva crítica e transformadora, sintonizada com a problemática social, fundada em uma relação dialógica entre a teoria e a prática do campo profissional

- objeto da formação e na participação ativa dos estudantes na reelaboração do seu conhecimento.

Certamente, a formação para o uso das tecnologias é importante, ou seja, para alguém elaborar um vídeo com um conteúdo específico precisa ser orientado no uso das ferramentas ou até mesmo ministrar aulas em período de ensino remoto. Contudo, importa ressaltar que existe um distanciamento da disciplina em relação a uma concepção crítica de educação que reconhece a mediação como uma prática social e intencional, implicada com a práxis, relegando a sua finalidade ao campo da tecnologia, pois sabemos que o “processo didático deve estar centrado nas dimensões de ensinar, aprender, pesquisar, avaliar, socializar conhecimentos e tecnologia” (VEIGA, 2020, p.261).

Os conteúdos programáticos são elencados por unidades temáticas que estão implicados com a ementa proposta que explicitam o processo de formação da docência na educação superior voltado para uma perspectiva de ensino com ênfase nas tecnologias da informação e comunicação. Os conteúdos possuem estreita relação entre si e a ementa, a partir das ideias de docência híbrida

e *online*, planejamento da docência em contextos híbridos, *online* e com sala de aula invertida, além da avaliação da aprendizagem na educação híbrida e *online*.

Assim, os conteúdos revelam a dimensão de uma educação *online* compreendida como modalidade educacional potencializada pelas tecnologias digitais ou ainda como o conjunto de ações de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a *internet* (SILVA, 2006).

Os conteúdos são contextualizados com o trabalho docente na educação superior no âmbito do ensino *online*, estabelecendo conexão com a prática docente, mas se distanciam do contexto de uma Didática da Educação Superior centrada no processo de educação na sua totalidade. A análise do plano se distancia de uma concepção de formação emancipadora, pois concebemos a formação não como um espaço neutro e por isso é preciso analisá-la em uma perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica, uma vez que, a Didática da Educação Superior não se resume apenas a uma contextualização de conteúdos curriculares para a formação do futuro professor universitário. Como explicita Veiga (2020), essa disciplina requer a apropriação epistemológica da educação como atividade humana, se constitui em uma disciplina formativa, área de estudo da Pedagogia, fundada em uma racionalidade crítica e emancipatória. Nesse sentido, constituída pelas intencionalidades e pelos fundamentos em busca de uma prática social concreta.

A concepção metodológica se ancora na perspectiva das tecnologias da comunicação e informação, a partir da modalidade *online* com webinários e diferentes atividades, dentre elas, utiliza a sequência didática digital e elaboração de artigo científico. É possível evidenciar que a utilização das tecnologias digitais nesse cenário, possibilitam configurar espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído conjuntamente através da interatividade. Ainda, conforme explicita Silva (2006), o ambiente *online* de aprendizagem deve favorecer a interatividade, entendida como participação colaborativa, bidirecionalidade e dialógica, e conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações.



É perceptível no decorrer das técnicas e explicitações metodológicas uma diversificação de atividades na mediação didática do conteúdo, o que possibilita uma construção coletiva na elaboração do conhecimento no âmbito das TICs, colocando professores e estudantes como atores curriculantes, contudo, a organização da disciplina ocorre de forma muito estreita com o saber-fazer no âmbito do ensino híbrido e *online*.

Assim, ressaltamos que a dimensão da proposta metodológica na disciplina invisibiliza o princípio formativo dialógico orientado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, se materializa em uma atividade engessada e restrita a um processo de ensino-aprendizagem centrado na educação híbrida. Coadunamos com Veiga (2008, p. 267) que um projeto colaborativo para a organização da aula procura dar conta do processo didático em toda sua abrangência, objetiva orientar a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula. Entendemos que a dimensão do ensino presencial e a educação alicerçada na concepção de mundo ficou invisibilizado e secundarizada em nome da técnica.

No contexto da avaliação é possível compreender que ocorrerá, valorizando as atividades realizadas nos momentos síncronos e assíncronos, envolvendo sistematização e organização prévia das atividades, a participação contínua do mestrando/doutorando. Porém, as atividades avaliativas estão centradas em sua maioria em uma cultura digital, prevendo sequências didáticas com aplicativos de tecnologias móveis nas aulas da educação superior, webinários e estratégias digitais, relegando o processo de avaliação a uma dimensão mais formativa e contextualizada com a problemática social.

## **1. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**

A Universidade da Bahia foi oficialmente instalada em 2 de julho de 1946 no Terreiro de Jesus, na antiga Faculdade de Medicina,

criada em 1808, palco de mobilizações seculares pela implantação de uma Universidade na Bahia. Com uma trajetória de lutas, sólida construção histórica e protagonismo, a Universidade Federal da Bahia - denominação que adota em 1965 – completou, no ano de 2020, 74 anos de fundação com três *campi* na capital do estado – *Campus* de Ondina/Federação, *Campus* do Canela e *Campus* de São Lázaro – e com *campi* também nas cidades de Vitória da Conquista e Camaçari-Ba. Entre Graduação e Pós-Graduação, a Universidade contou com 248 cursos em 2018. Desse total, 105 (cento e cinco) são cursos de graduação e 143 de Pós-Graduação. No ano de 2018 foram aprovados pela Capes 06 novos cursos, totalizando 149 programas entre mestrados profissionais, acadêmicos e doutorados.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFBA), criado em 1971, na Faculdade de Educação, tem como objetivo geral a formação de profissionais qualificados para o exercício, prioritariamente, de atividades de ensino e pesquisa e para a produção de conhecimento no campo da Educação. O PPGE/UFBA está estruturado na área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, e é composto pelas seguintes Linhas de Pesquisa: a) Currículo e (In)formação; b) Linguagens, Subjetivações e Práxis

Pedagógica; c) Política e Gestão da Educação; d) Educação e Diversidade; e) Educação, Cultura Corporal e Lazer.

Com um corpo docente constituído por 46 renomados professores e 24 grupos de pesquisa, seu delineamento curricular está organizado de forma que mestrados e doutorandos, independentemente das linhas a que estejam vinculados, devem cursar as seguintes disciplinas obrigatórias: 1- Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação (4 créditos); 2- Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica (4 créditos). Além das duas disciplinas obrigatórias, os Mestrados realizam as atividades obrigatórias de Pesquisa Orientada e Projeto de Dissertação (4 créditos), e os Doutorandos realizam as atividades obrigatórias de Pesquisa Orientada, Exame de Qualificação e Projeto de Tese I e II (8 créditos). Ambos, mestrados e doutorandos devem cursar duas disciplinas optativas, de quatro créditos cada uma, dentro de um elenco de disciplinas oferecidas pelo PPGE/UFBA. Também podem cursar as atividades op-

tativas Tirocínio Docente Orientado e Participação em Pesquisa do Curso, ambas sem creditação, mas que buscam qualificar a formação do pós-graduando para o ensino e para a pesquisa. No total, são 24 créditos para o Doutorado, distribuídos em uma carga horária de 408 horas/aula, e 20 créditos para o Mestrado, distribuídos em 340 horas/aula. O PPGEDU oferece ainda o componente Docência no Ensino Superior, que possui identificação com a Didática na educação superior, com uma carga horária de 68 horas, sendo 4 horas semanais distribuídas em 17 encontros. O componente foi oferecido em 2021-2, na modalidade *online*. Atualmente, o Programa se situa no conceito 5 de avaliação pela Capes.

### **A professora e seus estudantes: os perfis identitários**

A interlocutora identificada pelo pseudônimo “Sonhos de poeta” é professora Titular da Universidade Federal da Bahia, em regime de tempo integral e Dedicção Exclusiva (DE). Tem 58 anos, e atua há mais de 25 anos no ensino superior com diferentes trajetórias acadêmica, profissional e formativa. Graduada em Pedagogia (1984) em instituição privada, realizou o Mestrado em Educação (1991) e Doutorado em Educação (2000) em universidades públicas. Possui pós-doutorado (2007) pela Universidade de Montréal, Quebec, Canadá, na área de Didática e pós-doutorado (2016) pela Universidade Sorbonne, Paris-Descartes, França, com concentração em docência universitária. Não exerce outra atividade profissional. Toda sua carreira é dedicada ao magistério, no ensino (graduação e pós-graduação), na pesquisa (coordena núcleos de estudos e projetos de pesquisas), na extensão e na gestão universitária. Atua na graduação e na pós-graduação, coordena grupos de estudos e projetos de pesquisas, atua na formação permanente dos docentes universitários, participa de pesquisas coletivas e interinstitucionais. Indo além, sua atuação política na área é ampla e intensa, tanto em associações de classe, quanto em redes de pesquisas interinstitucionais. Dentre as atividades que mais contribuem para seu desenvolvimento profissional, a professora destaca: experiências de trabalho, cursos de pós-graduação e eventos na área. Já do ponto

de vista das atividades culturais que mais preza, ela informa que prioriza: leitura diária de jornais e obras literárias, ouvir música, tocar instrumentos musicais e cantar.

Enfim, “Sonhos de poeta” apresenta uma trajetória profissional comprometida com o sentido e significado que a profissão assume em sua atividade docente e em seu cotidiano, “em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 2005, p.18).

## **Os estudantes e os perfis identitários**

Participaram como sujeitos da pesquisa 14 estudantes da disciplina Docência no ensino superior num total de 16 estudantes. 70% são de gênero feminino, a faixa etária se encontra entre 25 e 45 anos. Mais de 80% concluiu seu curso de graduação em Universidades públicas, em vários cursos de Licenciatura, com maior concentração em Pedagogia. 50% possui curso de especialização *lato sensu* em IES privada, e Mestrado em IES federal.

A maioria dos estudantes responde afirmativamente à questão sobre a formação para a docência. Uma média de 40% é docente do ensino superior, há pelo menos, cinco anos em média. Sobre outro tipo de ocupação profissional responderam: contação de histórias, atuação brincante em espaços públicos e privados, como Pedagoga, Enfermeira assistencial, Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Séries Iniciais, Técnica em Geologia, Bolsista Capes e Psicopedagoga.

Nenhum dos respondentes possui experiência com Extensão acadêmica ou gestão administrativa, à exceção de um aluno.

Afirmam participar de projetos coletivos de pesquisa, assim como projetos individuais, e 44% deste são financiados por agência federal de pesquisa (talvez sejam bolsistas e se refiram as suas pesquisas de mestrado ou doutorado).

Os programas de TV mais vistos são documentários e Jornais

televisivos. Outros reportam não assistir TV. Gostam de séries de ficção científica e investigação, o esporte mais citado foi o futebol. Não gostam de novelas, nem veem desenhos animados, em maioria. Não acompanham *blogs* e os canais musicais são os mais vistos no *youtube*.

Sobre a disciplina de Formação pedagógica, em síntese, se referem como “Disciplina fundamental para a organização da estrutura prática e diária de educadores”. Como sugestões apontam para a “diminuição de atividades semanais”, principalmente porque o semestre foi conduzido na modalidade remota e os estudantes reportam falta de tempo.

## **Análise do plano da disciplina**

Consideramos que o Planejamento de ensino aponta para uma perspectiva de formação que se valoriza, portanto, se apresenta como elemento estruturante do trabalho docente, um saber didático-pedagógico fundamental (D’ÁVILA, 2018). O ato de planejar é complexo, transcende o sentido puramente técnico e metodológico do processo didático, uma vez que implica a complexidade do processo educativo, a intencionalidade na ação didática, o projeto de educação que se defende, minimamente amparados em contextos históricos-sociais e concepções de sociedade, trabalho e educação. Com esse olhar, realizamos a análise do Plano de Ensino ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFBA) da UFBA, no ano de 2021.

A disciplina ministrada se intitula como Docência no Ensino Superior, carga horária de 68 horas (34h *online* e 34h *AVA Moodle*) e também se configura como optativa, uma situação muito presente nos programas de pós-graduação em educação na região nordeste no trato com a disciplina. Cabe destacar que historicamente a disciplina é ofertada presencialmente, e a inclusão do uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se deu por conta do contexto da pandemia estabelecida pela Covid-19 no Brasil e no mundo, a partir de 2020 e que, até o momento de escrita deste relatório, ainda

persiste. Quanto ao plano de ensino e seus estruturantes didáticos, importa destacar:

A Ementa se apresenta consistente e bem articulada. Enfoca o objeto da docência no ensino superior e seus estruturantes didáticos na formação de professores, a partir das concepções de educação e teorias pedagógicas específicas ao contexto do ensino superior. Valoriza as relações presentes na complexidade do processo didático e seus elementos constitutivos: ensino-aprendizagem; objetivos e conteúdos; métodos e técnicas de ensino; avaliação do processo ensino-aprendizagem; relações interpessoais na sala de aula. Trata-se, portanto, de uma ementa com a visão geral e profunda acerca da Didática para a educação superior.

O plano de ensino está estruturado com objetivos orgânicos e relacionados aos demais elementos estruturantes do processo didático. Há sincronicidade entre o objetivo geral e objetivos específicos, bem como revela a intencionalidade por um processo de aprendizagem fundamentado em bases sólidas, e da defesa de uma educação autônoma, lúdica e emancipadora.

Os conteúdos privilegiam a formação do professor da educação superior. Estão organizados em temas que se articulam sincronicamente. Inicia com a discussão acerca das Concepções pedagógicas na educação superior, trata da razão e sensibilidade e da ludicidade na educação superior para abordar os saberes pedagógicos e didáticos na docência universitária, inclusive tematiza as histórias de vida no ensino e na pesquisa. Em continuidade, aborda o contexto da sala de aula universitária, o professor, o aluno, e sua dinâmica e os elementos estruturantes do plano de ensino, com relevo para a mediação didática e processos avaliativos, tanto na perspectiva teórica quanto na elaboração prática, por meio de oficinas. Um plano elaborado para ser desenvolvido em 68 horas, entre atividades síncronas (34h) e assíncronas (34h). Portanto, um plano que consideramos bem fundamentado, orgânico e que valoriza uma visão sensível, humano-crítica de formação.

A proposta metodológica destaca a importância da interatividade, em uma perspectiva sensível e construtiva, de modo a

possibilitar aos participantes a elaboração de conceitos didático-pedagógicos fundamentais, com base em atividades teóricas e vivenciais orientadas a educação superior. Como técnicas pedagógicas, destacamos o uso de: exposições participativas; trabalhos de grupo; vivências; análise e discussão dos textos teóricos; oficinas e laboratórios práticos. Há, portanto, o cuidado em estabelecer relação teoria-prática com atividades orientadas à exercitação de saberes/habilidades didáticas.

A Avaliação é compreendida como um processo contínuo, na perspectiva da emancipação humana. Enquanto processo contínuo, implica a participação e o compromisso dos estudantes nas atividades realizadas, envolvendo as discussões tematizadas em sala em consonância com os objetivos estabelecidos. Um processo que valoriza participação nas técnicas e dinâmicas desenvolvidas; leitura dos textos e livros indicados (bibliografia básica); elaboração de um planejamento de ensino semestral; participação dos fóruns de discussão; produção de diário de bordo; apresentação de um plano de disciplina (semestral) e um plano de aula (como projeto final do curso).

As referências são várias e diversificadas, bem articuladas aos objetivos propostos, com destaque a fortes referências da Didática, a exemplo de Cristina D'Ávila, Selma Garrido Pimenta, Ilma Passos Alencastro Veiga e António Nóvoa.

Como se pode observar, o plano de ensino em tela apresenta uma visão de totalidade do processo didático e pedagógico, alinhados a uma proposta emancipatória de educação. Como bem coloca Veiga (2010, p.18), a docência é uma prática social, e essa perspectiva está presente nos elementos estruturantes do respectivo plano de ensino. Nesse sentido, a professora destaca os saberes didáticos e pedagógicos como indissociáveis dos conhecimentos experienciais e o saber sensível como transversal a estes dois, a partir do reconhecimento de seus saberes estruturantes, valorizando assim, a (re)elaboração de um repertório de saberes com vistas a contribuir na/para a valorização da profissão docente.

A articulação dos conhecimentos propostos com as referên-

cias valorizadas para a abordagem das temáticas, revela, no nosso entendimento, que o plano de ensino é constituído e articulado por uma proposta que atende às necessidades e inquietações dos professores que atuam na educação superior, assim como daqueles que já se fazem nela presentes.

## **2. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA – UFPB**

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) criada pela Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955, é uma Instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação, com estrutura *multicampi* e atuação nas cidades de João Pessoa, Areia, Rio Tinto e Mamanguape, e Bananeiras. Uma universidade de destaque, com forte inserção regional, nacional e internacional. O Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPB oferece os cursos de Mestrado e Doutorado, constituído por cinco linhas de pesquisa e tendo como foco principal a educação básica no Nordeste brasileiro. As cinco linhas de pesquisa são: 1) Educação Popular; 2) História da Educação; 3) Políticas Educacionais; 4) Processos de Ensino e Aprendizagem; 5) Estudos Culturais da Educação. As competências que formam o perfil do/a egresso/a se organizam em torno dos eixos de formação para pesquisa, docência e liderança educativa.

Assim, o currículo está organizado em: (1) disciplinas obrigatórias comuns às linhas, específicas para os cursos de mestrado e doutorado, uma com abordagem teórica, outra com abordagem metodológica, totalizando 8 créditos; (2) disciplinas obrigatórias comuns aos dois cursos, específicas às linhas, uma com abordagem teórica e outra com abordagem metodológica, totalizando 8 créditos; (3) várias disciplinas opcionais, oferecidas pelas linhas, completando 4 ou 8 créditos, dependendo do nível; (4) práticas de pesquisa, correspondentes a atividades de orientação, em 4 créditos para o mestrado e 8 créditos para o doutorado; (5) Estágio de Docência, em conjunto com os cursos de graduação, com 2 créditos para o mestrado e 4 créditos para o doutorado. Portanto, totaliza



no mínimo 24 créditos para o mestrado e 32 para o doutorado. Na apresentação das ementas e do fluxograma curricular não há oferta de disciplina para a formação pedagógica de acordo com as delimitações do art. 66 da Lei 9394/96 (LDBEN). Porém, em 2020 foi ofertada, em caráter optativo, a disciplina “Tópicos em Processos de Ensino- Aprendizagem: Pedagogia Universitária e Didática do Ensino Superior”, com 60 horas. A ementa da disciplina consiste em: “A constituição dos campos da Pedagogia Universitária e da Didática: elementos históricos e conceituais. Prática docente no contexto dos desafios institucionais e políticos do Ensino Superior. Relação pedagógica e construção do conhecimento em espaços de aprendizagem na Universidade. Estratégias de ensino-aprendizagem. Dimensões éticas da docência universitária”. A disciplina foi oferecida em 2021.2. Atualmente, o Programa se situa no conceito 4 de avaliação pela Capes.

## **O professor e seus estudantes: os perfis identitários**

O professor da disciplina está identificado pelo pseudônimo “Caminhante”. É professor Adjunto, em regime de tempo integral e Dedicção Exclusiva (DE). Tem 33 anos, com diferentes trajetórias acadêmica, profissional e formativa. Graduado em Pedagogia, em IES pública, possui Mestrado e Doutorado em Educação (2012), cursados também em IES pública. Não exerce outra atividade profissional a não ser a docência, dedicando 20 horas de sua carga horária para esta importante atividade profissional. É professor da educação superior há pelo menos cinco anos. Desenvolve pesquisa e atua na pós-graduação, inclusive com orientação acadêmica. Trabalha também na gestão acadêmica, no momento exercendo a função de vice-coordenador do Programa de Pós- graduação em Educação da UFPB e como vice-chefe do Departamento de Habilidades Pedagógicas da Faculdade de Educação.

Em suas aspirações profissionais para os próximos cinco anos, assinala que pretende continuar na profissão. Como atividades que mais contribuem para seu desenvolvimento profissional, o

professor indica: experiências de trabalho, aprendizagem com colegas, cursos presenciais e *online*, além dos eventos na área.

Do ponto de vista das atividades culturais que mais preza, figuram: ouvir música, navegar na Internet, assistir a noticiários, programas de entrevistas; participar de esportes, como, caminhadas e futebol.

Os currículos dos cursos de pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação, com exceções, raramente apresentam em seu escopo o componente Didática da Educação Superior, ou congêneres. Não raro estas disciplinas afiguram-se como optativas no currículo, como é o caso do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, secundarizadas em razão da supremacia da pesquisa na formação de Mestres e Doutores. Como afirma Cunha (2010, p. 64): “A pesquisa estimulada como função acadêmica, foi se instalando como espaços externos à sala de aula, em especial as da graduação, constituindo-se em grupos ou laboratórios especializados, em ações paralelas no contexto do plano de trabalho dos professores”. E o que parece incrível é que a ênfase na pesquisa na formação de professores universitários, não parece ter repercutido favoravelmente na docência destes professores no nível de graduação, como adverte Cunha (2010, p. 64):

Não se tem informações mais evidentes de que os currículos dos diferentes cursos de graduação e as práticas pedagógicas que os acompanharam tenham sofrido impactos significativos das atividades de pesquisa realizadas nos departamentos por seus docentes.

Importante destacar, também, que o professor da disciplina “Tópicos em Processos de Ensino-Aprendizagem: Pedagogia Universitária e Didática do Ensino Superior”, na UFPB, é um pedagogo, com Mestrado e Doutorado em Educação. Portanto, profissional supostamente ciente dos saberes da profissão. Sem desejar delimitar territórios curriculares intransponíveis, ou negar o conhecimento interdisciplinar, o ensino de disciplinas pedagógicas por profissionais de outras áreas, muitas vezes, apresenta desvios conceituais

ou empobrecimento de conteúdos didático-pedagógicos muito importantes, como, as questões do planejamento de ensino ou questões metodológicas, ou ainda, que digam respeito as relações entre professores e alunos - saberes estes essenciais à formação de professores para a Educação Superior. Sem dúvida, a pesquisa produz melhores professores, mas os saberes afetos a tais competências não são suficientes à formação destes. Construir um currículo de pós-graduação em educação, adotando como base essencial a pesquisa é um equívoco.

## **Os estudantes e os perfis identitários**

Participaram como sujeitos da pesquisa quatro estudantes da disciplina Didática do Ensino Superior. Três são do gênero feminino, a faixa etária se encontra entre 25 e 40 anos. Três concluíram seu curso de graduação em Universidades públicas, em vários cursos de Licenciatura, com maior concentração em Pedagogia. Dois possuem curso de especialização *lato sensu* em IES privada, e Mestrado em IES federal.

Afirmam participar de projetos coletivos de pesquisa, assim como projetos individuais, dois deles são financiados por agência federal de pesquisa (talvez sejam bolsistas e se refiram as suas pesquisas de mestrado ou doutorado).

Três estudantes responderam afirmativamente à questão sobre a formação para a docência. Dois estudantes são docentes na educação superior, há pelo menos, cinco anos em média. Nenhum dos respondentes possui experiência com extensão acadêmica ou gestão administrativa.

Interessante notar que dois estudantes já atuam como docente da Educação Superior. Isso pode explicar a demanda por matrículas nessa disciplina que, mais uma vez, devemos ressaltar, não se apresenta com oferta regular muitas vezes, e menos ainda como disciplina obrigatória, ao contrário do componente Metodologia da Pesquisa e/ou similares. Eles não possuem formação pedagógica. Sem formação inicial para a docência na educação superior, os jo-

vens docentes universitários muitas vezes não possuem tampouco experiência como docentes na educação básica. São levados, assim, a uma prática pedagógica inicial reprodutora de modelos vividos por eles próprios, no passado.

As atividades que mais contribuem para seu desenvolvimento profissional, são as experiências compartilhadas com colegas, cursos de pós-graduação e cursos presenciais.

Os programas de TV que mais gostam: alguns estudantes preferem não assistir TV, outros citam, *Masterchef*, filmes. Citam também canais do *youtube*. O esporte mais citado foi o futebol. Três deles não gostam de novelas, nem veem desenhos animados. Não acompanham *blogs* e os canais musicais são os mais vistos no *youtube*.

Sobre a disciplina de Formação pedagógica, em síntese, se referem como “Disciplina muito importante”; “Importante alicerce ao ensino superior”; “A disciplina nos abre a mente a compreensão do aluno a partir de diferentes olhares”. Enfim, fazem uma avaliação positiva da disciplina. Como sugestões propõem: “Atualizar o cronograma”; “Escrever as modificações das aulas no *Avá*”. Três demonstraram satisfação com a condução da disciplina e um não sugeriu alguma modificação.

Sem sombra de dúvidas, quando cursam a disciplina voltada à formação para a docência na educação superior, os pós-graduandos revelam grande satisfação, como se pode depreender de suas declarações. A entrada no mercado de trabalho como docentes da Educação Superior demanda por esta formação. Urge, portanto, repensar os currículos de pós-graduação *stricto sensu*, no sentido da superação da supremacia da formação para a pesquisa, tão somente, assim como da dicotomia ensino-pesquisa.

## **Análise do plano de ensino**

Consideramos o Planejamento de ensino um saber didático-pedagógico fundamental. Está na base das ações que configuram o fenômeno do ensino. O ato de planejar não se restringe a uma

ação mecânica ou um instrumento para controle administrativo. No planejamento estão presentes as intencionalidades do ensino, consubstanciadas nos objetivos de aprendizagem que trazem subjacentes um projeto histórico de sociedade e de educação (D'ÁVILA, 2018).

Imbuídos dessa premissa passamos ao trabalho de análise dos planos de ensino da disciplina Didática do Ensino Superior.

A disciplina em tela tem como nomenclatura: “Tópicos Especiais em Processos de Ensino-Aprendizagem: Didática do Ensino Superior”. Uma disciplina com carga horária total de 60 horas, com creditação teórico-prática. Uma disciplina ofertada como Tópico especial, não exatamente uma disciplina optativa ofertada regularmente. Uma realidade que se repete em outras IES por nós investigadas no Nordeste brasileiro. Ou seja, se pensarmos em termos da matriz curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado, iremos verificar que os componentes voltados à pesquisa são muito mais presentes (CUNHA, 2010, D'ÁVILA, 2018, D'ÁVILA; VEIGA, 2014).

A ementa da disciplina analisada é clara, traz os principais conceitos, atividades, habilidades, questões éticas e suas implicações para o ensino. Discute a constituição dos campos da Pedagogia Universitária e da Didática: elementos históricos e conceituais. Prática docente no contexto dos desafios institucionais e políticos do Ensino Superior. Relação pedagógica e construção do conhecimento em espaços de aprendizagem na Universidade. Estratégias de ensino-aprendizagem.

Dentre os estruturantes didáticos fundantes de um planejamento de ensino, destacam-se os objetivos de aprendizagem. Os objetivos devem, segundo Libâneo (1991, p. 223), expressar “os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e as ações efetivas que o professor irá realizar”.

O Objetivo geral, constante do plano de ensino analisado, é claro e coerente, sendo elaborado na perspectiva dos saberes e habilidades a serem conquistados pelos educandos. O acento do seu objetivo está sobre a análise de aspectos institucionais, políticos,

relacionais e metodológicos que incidem nas práticas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a ideologia subjacente é emancipadora e a perspectiva de formação é crítico-reflexiva. Os demais objetivos privilegiam habilidades de compreensão e reflexão crítica, sem desmerecer o necessário aporte sobre a mediação didática, quando elucida a finalidade de “Aprimorar estratégias de mediação didática de processos de ensino- aprendizagem na sala de aula universitária a partir de diferentes arranjos metodológicos”.

Os conteúdos privilegiam a formação do ensino superior. Estão organizados em três unidades a partir das temáticas geradoras: 1- “Panorama da Didática e os paradigmas formativos do Ensino Superior”; 2- “Ensinar e aprender na Educação Superior: sujeitos, contextos e pesquisa” e 3 – “A sala de aula como espaço de produção do conhecimento”.

Consideramos que os conteúdos estão organizados didaticamente e que vigora uma visão crítica de formação.

A metodologia explicitada apresenta-se bastante equilibrada com exposições dialogadas e trabalhos coletivos e participativos. Inclui a apresentação de seminários elaborados coletivamente pelos alunos, portanto, resumindo, são métodos que visam a interação. O professor demonstra superar a visão tecnicista de planejamento e prática pedagógica, assim como o modismo dos métodos ativos, apostando em metodologias participativas. Como nos confirma ARAUJO (In: VEIGA, I. P. A. *et al.*, 2017), é preciso elucidar a transição dos antigos métodos ativos, tecnocêntricos, para uma visão crítica e progressista dos métodos participativos, pelos quais, o centro deixa de ser a atividade individual dos alunos. A metodologia participativa incide na participação do coletivo de estudantes em projetos de ensino-aprendizagem que decolam de objetivos transformadores, progressistas.

A avaliação é, de modo coerente, parte de uma ideologia emancipatória. Está baseada na participação efetiva dos estudantes. Assume o professor as perspectivas formativa e somativa relativas a: a) presença efetiva e pontualidade; b) contribuições para as discussões em sala de aula e para a construção coletiva de

conhecimentos; c) comprometimento na realização das leituras e exercícios de análise colaborativa. Os produtos exigidos, além dos seminários semanais organizados pelos estudantes (avaliação de processo) são, a escolher, um artefato didático ou um *paper*. Consideramos instrumentos adequados e coerentes com a proposta.

As referências bibliográficas são diversificadas e atualizadas, o que consideramos de fundamental importância. Os principais autores citados são: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.; SEVERO, L. R.; VEIGA, I. P. A.

Em suma, pelo exposto, observamos que a disciplina apresenta em seu escopo: a) uma proposta coerente de formação de professores para atuação na Educação Superior;

a. um professor competente e com perfil adequado; c) estudantes que trazem à baila declarações elogiosas com respeito à disciplina e a sua mediação. Assim, enfatizamos, a importância das reflexões sobre o currículo dos cursos de pós-graduação em educação *stricto sensu*, em que pese as demandas para a formação de professores para a Educação Superior na sociedade contemporânea, o que requer, para além da *expertise* em saberes disciplinares específicos, o compromisso com a educação de qualidade e socialmente referenciada, e a *expertise* em saberes pedagógicos e didáticos que confirmam o profissionalismo desejado para a área.

## **Considerações parciais**

Pelo exposto da pesquisa realizada na Região Nordeste em nove Estados da federação, destacamos como principais evidências que merecem nossa reflexão:

- Das nove Universidades Federais pesquisadas, nos nove Estados do Nordeste do País, nenhuma apresenta nos currículos dos programas de pós-graduação em educação, a disciplina Didática da Educação Superior, ou similar, como obrigatória.
- Apenas duas IES oferecem a disciplina Didática da Educação

Superior como disciplina optativa com oferta regular no programa de pós-graduação.

- Com a pandemia, a disciplina só foi ofertada na modalidade a distância ou híbrida em três IES.
- Das três disciplinas ofertadas e analisadas, uma traz o viés das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), representando, a nosso ver, um desvio quanto ao objeto da didática.

Consideramos, coadunando com a visão de Dubar (1991), que o perfil identidade profissional docente é um construto, um processo biográfico contínuo, e se erige a partir de uma pré-socialização profissional (nos anos escolares iniciais), e, mais tarde, por uma socialização singularmente profissional (quando da inserção do docente na formação inicial, no curso superior escolhido, e na experiência profissional). Assim, observamos dos perfis identitários dos docentes do componente em tela, sobretudo dos perfis docentes da UFPB e UFBA, uma vinculação docente bastante evidente com a área, com produções em pesquisa, extensão e orientação acadêmicas. São docentes formados no curso de Pedagogia que trazem na bagagem uma forte experiência de estudos e ensino de Didática. Não obstante, um dos perfis identitários pesquisados apresenta uma formação em outra área de conhecimento: Licenciatura em Ciências Biológicas, e isso representa o ensino da disciplina com um outro viés que se presentifica desde a terminologia do componente, que se desvia do objeto da Didática.

Temos observado, e pesquisas recentes corroboram com o fenômeno (MARIN, 2019), que o componente Didática, no nível de graduação, tem se apresentado a partir de diferentes codinomes. Isso se repete com maior evidência ainda na Educação Superior, âmbito no qual, a disciplina apresenta diferentes terminologias, sendo as mais frequentes: Metodologia do Ensino Superior, Docência do Ensino Superior, Didática do Ensino Superior.



Marin (2019) ratifica o argumento trazido acima, em estudo realizado mediante análise de 64 programas do componente identificado como Didática, em três universidades públicas no Estado de São Paulo, para caracterizar a visão de professores desta disciplina nos últimos dez anos. O estudo atestou o silenciamento do estatuto epistemológico da Didática pulverizado em 29 diferentes denominações. Assim, codinomes diferenciados foram atribuídos a componentes que traziam em seu escopo o arcabouço teórico-prático da Didática, a saber: “Didática e Formação Docente”, “Fundamentos da Didática”, “Prática Pedagógica: Didática”, “Trabalho Docente e Didática”, “Didática: Campo de Investigação e Formação Docente”, “Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico I e II”, “Didática: Práticas Culturais e Pedagógicas”, “Didática: Saberes Pedagógicos e Fazer Docente”, “Didática e Educação das Relações Étnico-Raciais”, dentre outras 29 diferentes denominações. O que leva as instituições a abandonarem a terminologia tradicional Didática dos seus currículos? No mínimo e segundo a autora, “revelam, na troca, o desprazer em manter os nomes mais tradicionais”, além de restringir o *corpus* epistemológico da disciplina em componentes como “Recursos Didáticos em Arte Educação”. Em última análise, “tais alterações revelam diferenciação de formação de professores [...] com certeza provocando diferentes formas de atuar com seus alunos” (MARIN, 2019, p. 24).

Assim, uma disciplina que se intitula Metodologia do Ensino Superior já remete, desde seu título, a uma ênfase em metodologias de ensino acentuando-se um enfoque tecnicista; e Metodologia do Ensino Superior com TIC, acentua o teor metodológico e tecnológico, levando, assim, a objetivos, conteúdos e modos de condução (mediação didático-pedagógica) que enfatizam a essencialidade da Didática em um caráter massivamente metodológico ou tecnicista.

A Didática, desde a visão de estudiosos da área (PIMENTA, 2019; MARIN, 2019) tem por objeto de estudo o processo do ensino em uma perspectiva multidimensional, devendo-se atentar, pois, para seus estruturantes didáticos que, na perspectiva crítica, dialética e multirreferencializada, incluem as variáveis de contexto e diferentes dimensões: social, política, histórica, econômica, esté-

tica e mais. Assim, o nome de uma disciplina diz muito dela mesma.

Nas ementas analisadas, nos planos das disciplinas ofertadas, observamos, principalmente na disciplina da UFAL, este caráter um tanto desviante do objeto de estudo da Didática na perspectiva crítica e de totalidade. Observamos, também, uma ênfase acentuada nas Tecnologias trazendo à tona um conteúdo marcadamente voltado para as formas de mediação didática e uma compreensão diminuta das variáveis de contexto e múltiplas dimensionalidades.

Por fim, cabe-nos ressaltar sobre a importância da pesquisa que enfatiza o lugar de destaque que ocupa a Didática da Educação Superior na formação de Mestres e Doutores em Educação, o que, muito infelizmente não parece se coadunar com uma realidade que ainda invisibiliza essa importante disciplina científica nos currículos dos programas de pós-graduação em Educação.

## Referências

ARAUJO, J. C. Da metodologia ativa à metodologia participativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Metodologia participativa e as técnicas de ensino e aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, M. I. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária. In: LEITE, C. (Org.) *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIEE/Livpsic, 2010. p. 67-73.

D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (Orgs.). *Ateliê didático*. Uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (Org.). *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2014. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DUBAR, C. *La socialisation*. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez. 1991.

MARIN, A. J. A disciplina didática na formação de professores. Conhecimentos, saberes e mediação didática. In: D'ÁVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A.; FERREIRA, L.

G. (Orgs.). Didática: saberes estruturantes e formação de professores. *Encontro de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*, 19. Salvador: EDUFBA, 2019. p.17-32.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento. Resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M., NAS-

CIMENTO, C. O.; ZEN, G.

C. (Orgs.). Didática: abordagens teóricas contemporâneas. *Encontro de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*, 19. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

MASETO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009.

SILVA, M. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

. *Educação Online: práticas, legislação e formação corporativa*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 267-298.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. Docência na educação superior: problematizadora e tecnocientífica. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, PR: v.20, n.65, p.580-607, abr./jun. 2020.

D'ÁVILA, C. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-construtiva. In: D'Ávila, C.; MADEIRA, A.V. (Orgs.). *Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 67-90.

PIMENTA, Selma. Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro;

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo (Orgs). *Docentes para educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010.



# CAPÍTULO V

## A REGIÃO CENTO OESTE E AS QUATRO UNIVERSIDADES DAS CAPITAIS

Ilma Passos Alencastro Veiga

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

Mirza Seabra Toschi

Geovana Ferreira Melo

## V - A REGIÃO CENTRO OESTE E AS QUATRO UNIVERSIDADES DAS CAPITAIS

Ilma Passos Alencastro Veiga  
Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana  
Mirza Seabra Toschi  
Geovana Ferreira Melo

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, a discussão da Didática da Educação Superior ou outras terminologias dar-se-á nos cursos de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, ofertada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pela Universidade de Brasília (UnB). A formação pedagógica é voltada para os pós-graduandos que pretendem atuar como docentes na educação superior. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN 9394/96) prevê em seu Art. 66 a preparação dos profissionais docentes prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Portanto, é necessária uma formação que

contribuía para o exercício da docência na educação superior, comprometida com o desenvolvimento do processo didático nas dimensões de ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e socializar conhecimentos e inovações para despertar, no futuro profissional, a criatividade e a criticidade para enfrentar uma sociedade em constantes mudanças (VEIGA; FERNANDES SILVA, 2020, p. 597).

A concepção abordada enfatiza não só a função educativa, formativa e investigativa, mas, também, a importância da formação humana, acadêmica e profissional. A universidade tem que refletir sobre o que pretende atingir, do ponto de vista político, social e pedagógico. A fim de analisar e compreender a disciplina Didática da Educação Superior ou outra terminologia, ligada à realidade institucional, partimos de três categorias que sustentam o processo



formativo. São elas: o contexto institucional, o perfil identitário do professor e estudantes e a perspectiva da formação explicitada no plano de ensino.

Das quatro universidades da região centro-oeste a UFMS e a UFMT não ofertaram a disciplina no período da realização da pesquisa razão pela qual não foram incluídas.

## **1. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) E O CONTEXTO INSTITUCIONAL**

### **O contexto institucional**

A Universidade Federal de Goiás foi criada no dia 14 de dezembro de 1960 estando, portanto, com sessenta anos. Teve início com a reunião de cinco escolas superiores que já existiam em Goiânia: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina. Em 2020, a UFG oferece 102 cursos de graduação, tem mais de 6 mil vagas disponíveis por ano na graduação e mais de 28 mil alunos e está presente nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Goiás. Na capital, a UFG conta com o Câmpus Aparecida de Goiânia, o Câmpus Colemar Natal e Silva (Praça Universitária) e o Câmpus Samambaia. Além dos cursos de graduação, a UFG oferece 78 cursos de pós-graduação, como mestrados, doutorados e mestrados profissionais e tem cerca de 4200 estudantes em cursos stricto sensu. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) foi criado em 1986 e até o final da década de 1990 foi o único programa em Educação de Goiás. Em 2001 teve início o Doutorado em Educação que foi o primeiro da Região Centro-Oeste. Atualmente, o PPGE da FE-UFG possui as seguintes linhas de pesquisa: 1) Trabalho, Educação e Movimentos Sociais; 2) Estado, Políticas e História da Educação; 3) Cultura e Processos Educacionais; 4) Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo e 5) Fundamentos dos Processos Educativos. O PPGE é considerado um programa maduro, inserido na realidade

goiana e da região centro-oeste, mas com boa produção teórica de seus docentes que se manifesta nas relações acadêmicas nacionais e internacionais. O Programa foi avaliado pela Capes com conceito 5.

## **Perfis identitários da professora e dos estudantes**

Marlene é o nome fictício da professora que ministra as disciplinas de Didática tanto no curso de Pedagogia quanto no curso *stricto sensu*. Na Graduação, a disciplina tem o nome de *Didática e Formação de Professores* e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o título da disciplina é *Didática e Questões Contemporâneas*. A disciplina está ligada à Linha Formação, Profissionalização Docente e Trabalho

Educativo do PPGE-FE-UFG e no seu plano de ensino aponta que será desenvolvida em 128 aulas, em 16 encontros.

O nome da disciplina *Didática e Questões Contemporâneas* contraria a preocupação da área de Didática de essa área perder a especificidade de formar para a educação superior, pois esse é o objetivo dos cursos *stricto sensu*, formar professores para atuar na educação superior. Sabe-se da complexidade dessa disciplina devido às transformações profundas na educação superior e que pode ter provocado uma desvalorização da formação didático-pedagógica dos professores.

Marlene está na faixa etária de 50 anos, é casada e tem Dedicção Exclusiva na FE-UFG. Tem Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação cursados em instituição pública. A especialização e o doutorado foram feitos em IES privadas. Sua experiência como docente está na faixa de sete a 25 anos, o que faz crer que tenha uma boa experiência como docente. Atua por 40h semanais, sendo 12h delas no ensino na graduação e 4h de ensino do PPGE, além de pesquisa, extensão, orientação, planejamento. Coordena o Grupo de Pesquisa DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas, credenciado pela instituição e pelo CNPq. Participa de projetos de extensão coletivos e coordenou projetos, mas ainda não viveu a experiência de atuar em

pesquisas com financiamento externo.

No ensino de Didática, conta com 24 acadêmicos de graduação FE/UFG e 25 pós-graduandos na disciplina em análise. A professora Marlene tem 11 trabalhos de pesquisa concluídos com orientandos da graduação como da pós-graduação, sendo cinco de Iniciação Científica, PIBIC e Prolicen, cinco de Especialização e um de mestrado. Na época da coleta de dados tinha, na graduação, três orientandos de iniciação científica e seis de extensão. Na pós-graduação tinha três trabalhos de mestrado orientados por ela. A professora aponta ainda ter dois orientandos de Doutorado pela Cooperação Internacional UMSA (Bolívia)/UFG.

Quanto às suas aspirações profissionais para os próximos anos, deseja permanecer na função atual de docente e investir na sua formação continuada. Assinala os cursos presenciais, leituras por conta própria, como ainda o intercâmbio com colegas de trabalho como opções que contribuem para seu desenvolvimento profissional.

## **Os estudantes matriculados na pós-graduação**

A turma de *Didática e Questões Contemporâneas* da professora Marlene tem 24 alunos matriculados, mas recebemos 13 questionários respondidos, juntamente com o TCLE. O convite para que os alunos participassem da pesquisa foi feito em aula virtual da disciplina usando o *Google Meet* da UFG. Foi explicado a eles a pesquisa, seus objetivos, e solicitado a eles responderem ao TCLE e ao questionário.

Recebemos de retorno 13 TCLE e 13 questionários. O convite foi reafirmado em novo contato por *e-mail* com os estudantes, mas isso não ampliou o número dos questionários devolvidos. Assim, 13 foram os questionários respondidos pelos estudantes. As respostas às questões foram tabuladas, organizadas e trouxeram informações relevantes, em especial ao final deles, no qual o instrumento deixava espaço para os respondentes escreverem o que acharam das aulas, sobre o uso de tecnologias e também um item para darem sugges-

tões. Houve alertas de que as respostas do item IV, sobre atividades culturais, nem sempre refletem o cotidiano que vivem agora devido à pandemia. A disciplina foi ministrada totalmente *online*, usando as plataformas institucionais da UFG e, naquele momento, muitas atividades culturais estavam suspensas, como cinema e teatro. Pode ser até que essa seja a razão para que todos os respondentes dos questionários anotassem que diariamente naveguem na *internet*, muito embora a navegação na *internet* tem sido bastante frequente mesmo antes da pandemia.

O grupo de estudantes é majoritariamente formado por mulheres. Há apenas um estudante do sexo masculino. Metade deles são casados ou têm relação estável e uma é divorciada. As idades estão, em geral, na faixa de 30 anos, sendo o estudante mais novo 24 anos e o mais velho 44 anos. As religiões também são variadas, mas a católica é a religião mais citada, havendo quem se apresente como cristão, agnóstico, espírita, protestante e evangélico.

Seis estudantes se apresentam como brancos, cinco são pardos, e há um negro e um amarelo. A maioria dos alunos é de estudantes de Goiás, de várias localidades, mas, há também estudantes de vários estados, como Mato Grosso, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Rondônia. A presença de estudantes de outros estados se deve ao ensino remoto, que possibilita a presença virtual desses estudantes. Oito, dos 13 estudantes que responderam ao questionário são formados no curso de Pedagogia e atuam na educação básica, que é reconhecida por eles como sua formação pedagógica para a docência, mas há estudantes que além do curso de Pedagogia, cursaram bacharelado de Publicidade e Propaganda, Gestão da Informação, História e Geografia.

A maioria dos respondentes é formada em instituição pública, e seis deles estão cursando doutorado. Nove dos alunos dessa disciplina não atuam na educação superior, sendo que quatro deles são professores de educação básica, um responde que já foi professor de curso superior e apenas um se apresenta como professor desse nível de ensino há mais de sete anos e uma aluna é TAE, Técnica de Assuntos Educacionais na UFG. Vale salientar que embora os estudantes egressos de licenciatura tenham formação para atuarem na

A carga horária semanal da maioria dos estudantes é para o ensino, uma estudante tem dedicação total ao doutorado, outra cumpre 60h semanais na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. É interessante observar que onze deles estão envolvidos em atividades de pesquisa coletiva coordenada por outro professor. Apenas um dos projetos de pesquisa em execução tem financiamento pela Capes, o que evidencia que pesquisadores da área de educação, mesmo não tendo financiamento para o estudo, não se furtam de formar novos pesquisadores aceitando-os em seus grupos de pesquisa.

Os estudantes que responderam ao questionário assinalam que as três opções que mais contribuíram para seu desenvolvimento profissional foram os cursos de pós-graduação, as experiências de trabalho e as leituras por conta própria. Como já foi informado, a navegação na *internet* foi citada por todos os respondentes como algo que fazem diariamente. Em segundo lugar ficou a opção ouvir música (8 citações) e fazer atividade física (5 citações). Há de se lembrar que a pandemia impediu muitas atividades culturais, devido ao risco de contaminação em atividades coletivas.

Três respondentes disseram nas respostas que nunca ou quase nunca assistem TV, e os programas mais vistos são os documentários e os filmes. Os que menos gostam são programas de esporte, novelas e *blogs*. O questionário não cita as redes sociais, mas elas foram citadas por dois alunos que disseram não assistir TV, mas usam as redes sociais, que atualmente são muito usadas, em especial pelos jovens, como são os estudantes dessa disciplina.

Na questão sobre o tipo de esporte que gostam, não houve compreensão de que a questão se referia à prática ou se era para assistir o esporte. Dois deles chegaram a citar o esporte que gostam de ver, mas acrescentaram que não praticam. É grande a variedade de esporte citados, tais como: natação (2), voleibol (2), dança, ginástica artística, corrida, ciclismo e caminhada (2).

A frequência de participação em grupos evidenciou enfaticamente, que não é de interesse do grupo de alunos a participação em grupos-associações. A frequência *nunca* foi assinalada pela totali-

dade dos estudantes. Os mais citados por todos os alunos respondentes do questionário nessa frequência foram: associação ou clube esportivo, partido político, associação ecológica ou de direitos humanos, ONGs, cooperativas. Ou seja, não são filiados a partidos políticos e nem a movimentos sociais ou em associações. O mais citado, *semanalmente*, foram os grupos religiosos, escolhido por três estudantes. Desse modo, observa-se um perfil mais religioso, individual, do que propriamente em grupos, em ações políticas e coletivas.

O último item do questionário é para “Outras Observações”, além das presentes no questionário. Os cursistas se mostraram dispostos a participar e fazer observações. Os comentários sobre a Formação Pedagógica dão conta de que essa formação é necessária para quem quer seguir carreira acadêmica. As atividades desenvolvidas na disciplina foram consideradas dialógicas e as discussões foram contemporâneas, com acolhimento de estudantes de diferentes regiões e de diversas áreas do conhecimento.

Quanto às sugestões para o desenvolvimento da disciplina, os respondentes disseram não ter sugestões a dar. Mas, os que tinham o que dizer referiram-se à necessidade de se usar dinâmicas para demonstrar a prática da didática. Sugeriram que a disciplina tivesse um número menor de textos e também diversidade de concepções pedagógicas. Referiram-se também à possibilidade de diálogo após o fim da disciplina, com comentários sobre os artigos a serem entregues.

Por fim, quanto à avaliação do uso de tecnologia educacional no desenvolvimento da disciplina, os respondentes observam que a professora desenvolveu com excelência seu trabalho, convidando para as aulas professores que eram os autores dos textos lidos. Lamentaram, porém, que nem todos os estudantes têm condições estruturais e financeiras para acompanhar as aulas remotas. Aliás, pesquisa desenvolvida durante a pandemia, pelo Colégio de Pró-Reitores de Graduação (COGRAD, 2021, p.6), junto a 69 universidades federais, identificou que “55% das Universidades apontaram a falta de acesso digital, planejamento, infraestrutura adequada, formação docente e qualificação técnica como limitantes para o en-

sino híbrido/remoto, enquanto 33% identificaram a resistência da comunidade ao ensino remoto 33%”.

A falta de acesso digital, a limitação de recursos financeiros, falta de suporte tecnológico, numa época de severas restrições orçamentárias, foram grandes limitadores do ensino remoto durante a pandemia (ANDIFES, 2021). Além disso, alunos professores vivem tempos de muito cansaço e estafa devido à pandemia e às características muito exigentes do ensino remoto.

## **Análise didática do Plano de Ensino**

O Plano de Ensino da disciplina *Didática e Questões Contemporâneas* prevê 16 encontros, com uma carga horária de 128h1. Ministrada pela professora Marlene, a disciplina inclui na sua ementa o estudo do Estatuto epistemológico da didática, das interfaces entre didática, currículo e formação de professores. Propõe-se a abordar o debate sobre as didáticas específicas e novas perspectivas de estudo e pesquisa da didática, e ainda compreender as bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas da didática intercultural crítica e da didática complexa-transdisciplinar. O título da disciplina é adequado ao que a professora pretende, valorizar a didática e estudar as novas abordagens desse campo de estudos.

A ementa da disciplina inclui: *Estatuto epistemológico da didática. Processo de constituição do campo da Didática no Brasil. Interfaces entre didática, currículo e formação de professores. Integração entre conhecimento didático-pedagógico e conhecimento disciplinar. Didática, didáticas específicas e os desafios educacionais frente aos impactos das políticas públicas educacionais brasileiras e transnacionais. Perspectivas críticas da didática em movimento de resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. Didática e Educação - interculturalidade crítica. Didática e Complexidade: perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares.* Note-se que os temas citados na ementa estão presentes nas unidades planejadas para organização das aulas.

Os objetivos da disciplina são explicitados no objetivo geral

e nos objetivos específicos, tais como: *“Compreender o processo de constituição da Didática no Brasil e seu estatuto epistemológico a fim de compreendê-la, simultaneamente, como ciência da educação, disciplina pedagógica, campo de investigação e exercício profissional. E refletir sobre didática e questões contemporâneas articuladas às suas interfaces com o campo do currículo e da formação de professores”*. Nas suas especificidades, os objetivos incluem: *Analisar perspectivas críticas da didática em movimento de resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. Compreender as bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas da didática intercultural crítica e da didática complexa-transdisciplinar. E refletir sobre didática e os desafios educacionais frente aos impactos das políticas públicas educacionais brasileiras e transnacionais.*

Observe-se que o escopo da disciplina é teórico, dirigido à formação de professores da educação superior, em uma perspectiva crítica. Nas respostas dos estudantes, em questionário específico, evidencia-se a compreensão de que a disciplina é necessária para quem quer seguir carreira acadêmica, pois traz discussões contemporâneas. No entanto, houve sugestões de que tenha quantidade menor de textos e apresentação de diversidade de concepções teóricas, mas se use dinâmicas para demonstrar como a didática pode se desenvolver na prática.

A docência, em especial, a de cursos superiores, é considerada complexa e a literatura, como observa Melo (2018 p. 120), sobre a docência apresenta “poucas contribuições para transformações das práticas pedagógicas universitárias, assim como para a construção de saberes docentes e para o desenvolvimento profissional”. O tema da articulação teoria/prática continua desafiando os formadores de professores, embora esteja evidente para os docentes o que Pimenta (2018, p.13) elucida sobre a teoria e a prática – “A Pedagogia se configura como uma ciência dialética o que implica um modo peculiar de trabalhar a unidade teoria e prática na formação, nas atividades de pesquisa e na atuação profissional”. Nesse sentido, sendo o ato pedagógico uma práxis, o conhecimento sobre o ato de ensinar é “produzido na e pela práxis, que viabiliza a reciprocidade entre prática e teoria” (ibidem).



O plano de ensino está organizado em três unidades: a) Processo de constituição do campo da Didática no Brasil; b) Interfaces entre didática, currículo e formação de professores; c) Didática, resistência e perspectivas insurgentes: abordagens teóricas contemporâneas. Isso se mostra adequado aos objetivos expressos. A bibliografia apresentada no plano de ensino é vasta, mais de vinte autores na bibliografia básica e 58 obras na bibliografia complementar. Há predominância de obras das abordagens teóricas contemporâneas e nem sempre do campo específico da didática, como as obras de Edgar Morin, com sete obras indicadas na complementar e três na bibliografia básica.

Embora o plano de ensino não expresse preocupações com o fazer didático, na avaliação feita pelos alunos nos questionários, a variedade das aulas, as *lives* com os autores dos textos lidos e presentes no plano de ensino foram considerados pontos positivos da disciplina. Alguns estudantes relataram ao final do questionário que “se houvesse a inclusão de dinâmicas com a finalidade de demonstrar como é realizada uma didática efetiva, que contemple as diversidades, seria ainda mais enriquecedora” (estudante C). Ou seja, os estudantes ansiavam por orientações sobre a prática docente e não tanto sobre a teoria do campo da Didática.

A metodologia de ensino previa aulas expositivas e participativas e diálogos, a partir da leitura prévia dos textos indicados. Vale destacar que a leitura prévia de textos não significa aprendizagem invertida, como sugere Fernandes e Soares (2021), ou sala de aula invertida que são apresentadas como alternativas viáveis para enfrentamento dos desafios de democratizar o acesso ao saber. O Plano diz ainda que a avaliação será processual e formativa visando aprendizagem individual e coletiva e tendo como referência os objetivos elencados. Prevê-se que as atividades a serem feitas deverão usar o referencial indicado na disciplina.

Embora o objetivo geral do plano de ensino inclua o estatuto epistemológico da Didática, de forma a “compreendê-la, simultaneamente, como ciência da educação, disciplina pedagógica, campo de investigação e exercício profissional” (PLANO DE ENSINO, 2021, p. 1), acredito não ser possível afirmar se o ensino de Didática foi

relacionado à pesquisa, mas os inúmeros convidados autores dos textos usados, possibilitados de participar devido ao caráter remoto das aulas, deu dinamicidade aos encontros e foi aspecto elogiado pelos estudantes.

Vale anotar que toda a disciplina foi desenvolvida em modo remoto, com alunos e professora em espaços diferentes, mediados pelo uso de computadores, *tablets* ou celulares, conforme possibilidades de cada estudante. A professora fez uso de aulas remotas síncronas, ou seja, com todos os estudantes e professora estando ao mesmo tempo usando plataforma de imagem, tipo *webconferência*, dialogando e debatendo sobre os textos programados para o dia. Os estudantes demonstraram gostar dos professores convidados para as aulas, o que os animava a conversar com autores dos textos da programação da disciplina.

O uso de aulas remotas, mediadas por tecnologias digitais e *Internet*, trouxe desafios aos estudantes e aos professores, que mudaram suas formas de ministrar as aulas. No entanto, suas concepções didático-pedagógicas se mantiveram ou tiveram mudanças apenas na forma do seu exercício, uma vez que a inclusão de um meio eletrônico não significa que houve inovação ou mudança de concepção.

## **Considerações parciais**

O que foi programado na pesquisa foi realizado na coleta de dados da FE-UFG. A demora se deu em virtude da pandemia que provocou suspensão das aulas durante todo o primeiro semestre de 2020. No segundo semestre aconteceram as atividades programadas para o primeiro semestre provocando atrasos e alterações na programação das disciplinas de todos os cursos da UFG, bem como de outras instituições.

No entanto, assim que a professora Marlene teve autorização para o início das suas aulas, fui avisada e logo ela me enviou o plano de ensino com as alterações que teve de fazer na programação, uma vez que todas as aulas seriam realizadas de maneira remota,

ou seja, via ensino remoto emergencial (ERE). A professora usou a plataforma de imagem *Google Meet* da UFG, na qual a presencialidade é virtual, ou seja, todos se veem em tela ao mesmo tempo e podem dialogar com as câmeras abertas ou fechadas. Muitas vezes, os estudantes fecham suas câmeras para não pesar a transmissão de dados pela *Internet*, que nem sempre é robusta o suficiente para ter uma boa transmissão de som e imagem.

A experiência de aulas remotas fez com que se valorizassem mais as aulas presenciais, em sala de aula da Universidade, mas o ERE foi a possibilidade para não deixar os estudantes sem atendimento e não adiar as formaturas da graduação e defesas nos mestrados e doutorados.

Essa situação, emergencial, exigiu muita dedicação de professores, alunos, técnicos e gestores, uma vez que tudo teve de ser feito, com o aprendizado de uso das tecnologias acontecendo ao mesmo tempo das aulas e demais atividades da universidade. Muito se aprendeu de uso de tecnologias nas aulas e isso pode provocar mudanças profundas ou apenas na forma das aulas pós-pandemia. O ensino híbrido, mescla de ensino presencial e aulas remotas, ou as atividades híbridas, serão uma nova realidade na UFG e novos estudos podem identificar as alterações teóricas e práticas do fazer docente na UFG.

Almeida e Pimenta (2014), ao analisarem a pedagogia universitária, entendem que a formação de docentes na universidade deve levar em conta os contextos sociais, econômicos e culturais da universidade contemporânea, com uma nova cultura acadêmica na graduação, que dê protagonismo aos estudantes, que sejam capazes de problematizar o conhecimento trabalhado, que sejam autônomos e críticos no seu pensamento e que sejam, como futuros docentes, de saber ensinar com pesquisa.

Nessa perspectiva, o acesso às tecnologias digitais e à *Internet* são um bom início nessa jornada. Os jovens estudantes gostaram das tecnologias digitais na educação pela diversidade do que se pode fazer com elas e pela facilidade de pesquisa que possibilitam. O Ensino remoto emergencial foi a saída para continuar a ensinar na

Assim como a ida abrupta ao ensino remoto exigiu das IFES um planejamento rápido de como tudo seria feito, o retorno ao presencial precisou ser gradual! Embora a Organização Mundial de Saúde (OMS) ainda não tenha decretado o fim da pandemia, houve mais tempo para refletir, embora a complexidade também seja muito grande.

O ensino remoto de emergência *online*, vindo com a pandemia, nos ensinou muito! Permitiu combinar diferentes presenças (físicas e digitais), tempos (síncronos e assíncronos), tecnologias (analógicas e digitais), culturas (pré-digital e digital) e, sobretudo, articular diferentes espaços e ambientes de aprendizagem (analógicos e digitais). Essa situação torna-se um desafio evidente para a Didática.

## **2. A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB) EM FOCO: O CONTEXTO INSTITUCIONAL**

A Universidade de Brasília (UnB) foi criada em 21 de abril de 1962, com sede em Brasília, no Distrito Federal. É uma universidade pública, responsável por garantir ensino de qualidade acadêmica aos estudantes das redes pública e privada. Ela possui 4 *campi*, sendo estes em Brasília, em Planaltina, em Gama, em Ceilândia. Os fundadores foram o antropólogo Darcy Ribeiro e o educador Anísio Teixeira. O arquiteto Oscar Niemeyer transformou as ideias em prédios.

Os cursos de graduação são classificados em três grandes áreas: Saúde, Ciências e Humanidades. Oferece, ainda cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*. Possui, também cursos de graduação a distância. Entre várias faculdades instituídas pela UnB destacamos a Faculdade de Educação (FE) que além de ofertar curso de Pedagogia e as disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura desenvolve o Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) com cursos acadêmicos e profissionalizantes. O mestrado, doutorado e pós-doutorado são orientados por sete linhas de pesquisa, a seguir: Políticas Públicas e Gestão da Educação; Esco-

la, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação; Educação em Ciências e Matemática; Profissão Docente, Currículo e Avaliação; Educação, Tecnologia e Comunicação; Educação Ambiental e Educação do Campo; Estudos Comparados em Educação. A disciplina pedagógica ofertada nesse semestre é Docência do Ensino Superior, com 60 horas, ministrada pela professora Marília. O PPGE da UnB tem o conceito 5.

## **A professora e seus estudantes: os perfis identitários**

A identidade de acordo com Dubar (1997) marca cada sujeito individualmente e se constrói por intermédio das interações sociais. A identidade profissional é construída no interior da política pedagógica, que é também uma política social e um constante processo de construção. Para Veiga (2015, p.41), o perfil identitário da professora e estudantes significa “aquilo que os faz semelhantes e, ao mesmo tempo, diferente dos demais e nos ajuda a compreender a forma como se constituem profissionalmente”, como professora e estudantes de mestrado e doutorado.

A interlocutora identificada pelo pseudônimo Marília, é professora associada, em regime de tempo integral e dedicação exclusiva. Tem 55 anos, com diferentes trajetórias acadêmica, profissional e formativa. Não exerce outra atividade e há mais de 25 anos atua na profissão docente desde a educação básica até a superior. A professora Marília é licenciada em Pedagogia, tem mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação e entre as opções que mais se aproximam de suas inspirações profissionais são: permanecer na função atual, investir na formação continuada e chegar a Professor Titular. Sua formação profissional foi realizada em instituições públicas federais. Não exerce outra atividade remunerada. Este aspecto é importante, pois a permanência na profissão docente e na mesma instituição contribui para a construção da identidade profissional.

No tocante ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e orientação acadêmica, os dados do questio-

nário foram complementados pelas informações contidas no Currículo *Lattes*. Evidenciamos a preocupação em exercer a docência no ensino da graduação e pós-graduação. A professora Marília trabalha com um total de 53 estudantes nos cursos de licenciatura e 16 mestrandos e doutorandos. Orientou oito licenciandos de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). Além disso, orientou 120 trabalhos de conclusão de cursos (TCC) e 55 de iniciação científica. Participou de 16 seleções de professor substituto.

Quanto às atividades investigativas, a professora Marília desenvolve atualmente a pesquisa denominada “Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas”, envolvendo estudantes da graduação e pós-graduação e sem financiamento de agência de fomento à pesquisa. Com relação à extensão, a professora declarou não estar envolvida com essa atividade. Como podemos evidenciar fica claro a presença do trabalho intensificado com ampliação das exigências da produtividade acadêmica estabelecida pelos órgãos centrais da educação que atingem a pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com Bourdieu (1988), o “capital cultural” exerce influência no desenvolvimento do ser humano, na aprendizagem e na formação. O acesso aos bens culturais acrescenta muito ao perfil identitário da professora. Para o autor, a cultura reflete sobre as condições de vida dos sujeitos. Vale destacar que o “capital cultural” se “funde com a literatura, a poesia, as artes, a música, o teatro, o cinema, a televisão, a pintura, entre outros, que introduzem a estética da existência, ensinando a ver o mundo e a cultivar a beleza e a inventividade como valores da formação humana” (VEIGA, 2015, p. 45).

Sobre as atividades culturais, Marília respondeu que mesmo com o trabalho intensificado e produtivista ela consegue, diariamente, ouvir música, ler jornal e revistas, navegar na internet e ir ao cinema e teatro. O que mais gosta na televisão são os noticiários, filmes, programas de entrevistas e documentários e *youtube*. Um aspecto que merece reflexão é a não participação da Marília em atividades e movimentos sociais, políticos e de entidades profissionais e muito menos nas atividades sindicais. A questão que se coloca é, praticamente, a ausência da dimensão política no perfil

identitário da professora, a escolha do projeto de sociedade e da universidade que se pretende. Diante do declarado e do exposto no questionário esse posicionamento vai resultar em *solidão profissional*, como afirmam Correia e Matos (2001). Isso não garante o movimento de discussões coletivas e participativas tendo como consequência isolamento acadêmico e profissional.

A professora Marília deixou claro a necessidade de aperfeiçoar a prática pedagógica, por meio da experiência no trabalho, leituras por conta própria, intercâmbio com colegas de trabalho. Fica evidente que o interesse da interlocutora tem a ideia de continuidade e evolução no tocante à formação continuada.

## **O Plano de Ensino: uma análise didática**

O presente item tem por objetivo analisar o plano de ensino organizado pela professora Marília considerando as dimensões do processo didático, quais sejam: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, bem como socializar conhecimentos, tecnologias e inovações.

A elaboração do plano de ensino faz parte do planejamento do trabalho docente. Lopes (2004, p.55-6), atenta que “o real sentido do planejamento do ensino no trabalho do professor é a organização da ação pedagógica intencional, de forma responsável e comprometida com a formação dos alunos”.

Nesse sentido, Libâneo (1991, p. 222) destaca ser o trabalho docente “uma atividade consciente e sistemática”, que revela assim, uma intencionalidade por parte do professor e do seu compromisso social com a educação e o ensino, pois se o professor não firmar seu compromisso político, ele estará sujeito a seguir outros interesses. É oportuno ressaltar que no planejamento e na ação do professor, suas escolhas traduzem suas opções político-pedagógicas. É, ainda, Libâneo quem menciona ser o planejamento “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”, intrinsecamente relacionado ao contexto social (ibidem).

O plano de ensino, fruto desse planejamento, não se trata de um documento estático a ser seguido religiosamente como uma recei-

ta. Trata-se de uma proposta que exige pesquisa, reflexão e avaliação contínuas na interação entre os atores envolvidos. É na verdade, uma proposta daquilo que o professor pretende realizar, pois como diz Libâneo (1991, p.221), o planejamento “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

Para Veiga (2016, p.149), a compreensão do processo didático apresentada em um plano de ensino exige “considerar a estrutura substancial e procedimental” (2016, p.149). Nesse sentido, a estrutura substancial compreende “as intencionalidades e objetivos, as concepções fundamentais para a formação docente” e a estrutura procedimental contempla a “estruturação técnica, pelo estudo das formas e dos recursos didáticos e tecnológicos do ato de ensinar” (ibidem).

Iniciamos nossa análise com um aspecto do plano de ensino que nos chamou a atenção. No plano que nos foi entregue, a disciplina consta com o nome Docência do Ensino Superior. Acreditamos ter havido algum equívoco ou até mesmo problema na digitação, uma vez que a disciplina consta no regulamento do PPGE da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na página 14, com o código indicado: 392022, com a denominação de Docência na Educação Superior. A disciplina, tal qual a ementa do plano da professora apresenta a mesma Ementa:

Docência na Educação Superior. Conceito de trabalho e trabalho pedagógico universitário. Importância e necessidade da formação pedagógica do professor universitário. Princípios metodológicos do trabalho pedagógico universitário: intencionalidade, criticidade, interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Dimensões do processo didático e seus eixos norteadores: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Planejamento do trabalho pedagógico: projeto político-pedagógico e de ensino. A aula como espaço colaborativo na construção do saber. A relação pedagógica nos diversos contextos formativos (REGULAMENTO PPGE, 2017, p.22).



Sobre este ponto, lembramos que Ensino Superior é a designação para a instituição. De acordo com a legislação, Decreto n.º 2.306, de 19/08/1999, que trata da organização acadêmica nas modalidades de educação superior universitária e não universitária, é correto o título de Docência da Educação Superior. Assim, vale sugerirmos a alteração do nome da disciplina no plano.

Nessa ótica, outra observação que também apresentamos como sugestão diz respeito a primeira indicação da Ementa “Conceito de trabalho e trabalho pedagógico universitário”. Trabalho pedagógico universitário deve ser trabalho pedagógico da educação superior – por envolver as duas modalidades universitária e não universitária (Centros Universitários e Institutos Federais, Instituições Integradas entre outros).

Tomando por base a estrutura substancial, o plano de ensino organiza a ementa nos seguintes eixos: 1) a formação pedagógica, o trabalho pedagógico e os princípios metodológicos; 2) o processo didático e suas dimensões, o planejamento e o projeto político pedagógico; 3) a aula como espaço colaborativo e a relação pedagógica.

A Ementa não apresenta explicitamente os elementos estruturantes da Didática: finalidades e objetivos, seleção e organização dos conteúdos, metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem, recursos didáticos e tecnológicos, avaliação, embora fique subentendido em “Planejamento do trabalho pedagógico: projeto político pedagógico e de ensino”. Nossa sugestão seria especificar da seguinte forma: “Planejamento do trabalho pedagógico: projeto político pedagógico e de ensino (finalidades e objetivos, seleção e organização dos conteúdos, metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem, recursos didáticos e tecnológicos, avaliação)”.

Outro ponto digno de atenção diz respeito aos objetivos geral e específicos. O objetivo geral assim expresso no plano: “Analisar a fundamentação teórico-metodológica sobre a docência no ensino superior no Brasil em seus aspectos históricos, legais, políticos e didático-pedagógicos”, por razões já explicadas anteriormente,

deve ser “sobre a docência na educação superior” e não, no ensino superior. Uma possível sugestão para o objetivo geral seria: analisar a fundamentação teórico-metodológica sobre a docência na educação superior no contexto da educação brasileira”.

Em relação aos objetivos específicos, estes não estão devidamente coerentes com a ementa e o objetivo geral. Os objetivos indicam o direcionamento que o professor deseja dar ao seu projeto de ensino, revelam seu compromisso educativo e precisam estar devidamente adequados à Ementa e ao conteúdo, algo que precisa ser revisto no plano de ensino da professora Marília.

Veiga nos lembra que “as intencionalidades ou finalidades da educação são de natureza filosófica e política, colocando-se sempre no horizonte das aspirações e necessidades humanas”. Assim, “os objetivos são formulações que derivam das intenções. São um guia para orientar o processo didático” (2008, p.276). Para sua formulação adequada, eles são hierarquicamente apresentados e alguns critérios precisam ser respeitados. Entre eles, três se destacam: “coerência interna, relação que se estabelece entre os objetivos gerais e específicos; contextualização, critério que leva em conta o significado e a relevância social tanto para o aluno quanto para o professor; adequação, os objetivos correspondem aos interesses e possibilidades dos alunos” (2008, p. 277).

Entre várias funções do planejamento expostas por Libâneo, vale destacar a seguinte:

assegurar a unidade e coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais (1991, p.223).

Podemos dizer que os conteúdos apresentados em quatro unidades didáticas não mantem a coerência com a ementa e nem com os objetivos, precisando de ajustes. O plano deve ser estrutu-

rado em ordem *sequencial* e progressiva, conforme Libâneo (1991). Assim, “deve haver *coerência* entre os objetivos gerais, os objetivos específicos, conteúdos, métodos e avaliação. Coerência é a relação que deve existir entre as ideias e a prática. É também a ligação lógica entre os componentes do plano” (*Ibidem*, p.224). Não podemos esquecer que a cada objetivo específico do plano deve corresponder o conteúdo. Como ainda nos ensina Libâneo (1991, p.233), “para que possamos definir objetivos específicos, [...] devemos delimitar os conteúdos por unidades didáticas, com a divisão temática de cada uma”, em que cada unidade didática apresenta um tema central do plano que é especificado em tópicos, uma vez que a ideia é a formação de um todo homogêneo da ideia central, promovendo uma relação significativa entre os tópicos, tópicos estes, que não são meras subdivisões. Entretanto, não é o que acontece no plano de ensino apresentado pela professora Marília.

Sobre a linha teórica adotada pela professora, se crítica ou acrítica, ao declarar no questionário que não participa de associações, entidades sindicais, profissionais, somos levadas a crer que a opção seja por uma linha acrítica. A militância política de uma categoria, diz muito das posições comprometidas com o processo de transformação social que fazem parte das opções que orientam a prática docente. Como refletir esta postura no seu fazer, quando não há engajamento do docente que leve o estudante a refletir e questionar sua posição na sociedade?

A metodologia indicada, responsável pela concretização dos objetivos e conteúdo, é bem clara e diversificada. A professora Marília apresenta diversos métodos e técnicas para o desenvolvimento do processo de ensino. Isto favorece ao estudante ter opção de demonstrar seu potencial e sua capacidade de expressar seu aprendizado. Veiga corrobora com esta ideia ao afirmar que os métodos

não podem defender uma proposta única. As necessidades individuais e grupais necessitam de métodos didáticos flexíveis, que abarquem uma diversidade de atividades de aprendizagem. O método de ensino não é um caminho linear para a consecução dos objetivos” (2008, p. 282).

O uso de diferentes técnicas de ensino favorece o êxito das intermediações entre o professor e o aluno. Nesse sentido, vale destacar que a professora especifica ainda as técnicas de ensino e o emprego da TIC para o desenvolvimento da aula virtual, algo necessário no tempo atual de necessidade de isolamento social por conta da pandemia que atravessamos e, também, por ser uma forma de explorar o avanço tecnológico e valorizar experiências inovadoras utilizando as tecnologias educativas para contribuir no aprendizado do aluno.

A avaliação como elemento do processo de ensino desde a década de 1980, ainda no século e milênio passados, tem sido objeto de estudo, reflexão e debate no meio educacional. Defendida por um número significativo de professores, a concepção de avaliação formativa vem ganhando espaço nos cursos de Pedagogia e no processo de formação de professores. Nessa ótica, a avaliação tem o compromisso de promover a aprendizagem do aluno, considerando a responsabilidade do professor e do aluno nesse processo. Ela torna-se “um ato de colaboração visando à identificação de dificuldades a serem superadas e dos avanços alcançados no processo ensino-aprendizagem, tanto do aluno como do professor” (QUIXADÁ VIANA, 2012, p. 66), utilizando-se para isso de diferentes instrumentos de avaliação que facilitem ao aluno expressar a sua aprendizagem. A proposta de avaliação formativa contrapõe-se ao modelo conservador, excludente, classificatório e punitivo de avaliação comprometido tão somente com a aprovação ou a reprovação do aluno.

É possível dizer que a forma de avaliação é bem explicitada e adequada pela professora no seu plano de ensino. Ela utiliza diferentes instrumentos de coleta de dados, como também a autoavaliação do aluno, a avaliação do aluno da disciplina e da professora, que sinalizam para uma concepção de avaliação formativa. Este é um aspecto importante por proporcionar uma visão geral do processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao último ponto do plano, é oportuno ressaltar a princípio, a necessidade de alterar o nome Referências para Bibliografias. Referências é o termo utilizado quando se trata de obras de

autores que são referenciados em um texto. O plano de ensino não é texto. Assim, a professora Marília apresenta uma bibliografia básica e outra complementar. Trata-se de uma bibliografia vasta e adequada. Entretanto, notamos a ausência de indicação de relatórios de pesquisa que muito contribuiriam para a reflexão e análise sobre a docência na educação superior. Consideramos importante atentar, ainda, para o cuidado com livros indicados que orientam a formação do professor, contrários à posição assumida pela professora.

Alguns autores citados na Bibliografia enfatizam o tecnicismo e precisam serem usados como exemplo do que passou. Outro aspecto que nos chamou a atenção na bibliografia básica foi o excessivo número de títulos sobre formação de professores e docência, que não se referem ao cerne da disciplina, que é a Didática, como também a escassa produção significativa da obra de autores que são referência nacional na área de Didática, bem como um número excessivo de título da professora e de capítulos de livros por ela organizados, o que pode ser visto como certa endogenia.

Por fim, de forma geral, o plano de ensino apresenta os elementos estruturantes, embora alguns aspectos careçam de revisão em função das ponderações aqui explicitadas, como a coerência entre a ementa, os objetivos e o conteúdo. Assim, sugerimos uma revisão/reformulação do Plano de Ensino apresentado em função dos pontos já elencados, pois constatamos uma pulverização de conhecimentos didáticos, algumas incoerências e a relação teoria-prática imprescindível à formação pedagógica para o exercício da docência na educação superior não possibilita a articulação com a realidade social mais ampla. Os espaços-tempo da formação pedagógica devem refletir criticamente a docência vinculada às diversidades e diferenças socioculturais. A sugestão final é no sentido de alterar o nome da disciplina que consta no plano de ensino, Docência do Ensino Superior, para Docência da Educação Superior, conforme consta no Regulamento do PPG/UnB, conforme a Resolução n° 13/2017, ou para Didática da Educação Superior.

## Quem são os estudantes matriculados na disciplina?

Dos dezesseis alunos da disciplina Docência do Ensino Superior ministrada pela professora Marília, apenas seis responderam o questionário solicitado por *e-mail*. Dos seis interlocutores, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino com idade sobressaindo na faixa dos 30, 31, 33 e dois com 37 anos. Do total, cinco são casados e apenas uma é solteira. Quatro desses alunos são originários de Brasília, um de Terezina- Piauí e um de Barreiras – Bahia.

Em relação à Graduação, quatro concluíram o curso de Pedagogia, um em Letras- Português e um com o curso de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos. Além da graduação, cinco cursaram uma especialização. Os que realizaram licenciatura têm formação pedagógica e atuam como professor da Educação Básica e não exercem outra atividade remunerada relacionada à profissão docente. Cabe ressaltar a importância da continuidade da formação em busca de uma

[...] instrumentalização ao mesmo tempo teórica e técnica para que realize satisfatoriamente o trabalho docente, em condições de criar sua própria didática, ou seja, sua prática de ensino em situações didáticas específicas conforme o contexto social em que ele atue (LIBÂNEO, 1991, p.12).

De acordo com o autor a formação docente envolve traços da identidade profissional que o estudante deverá desenvolver ao longo do processo formativo propiciado pelo curso de mestrado em educação. Nesse processo, é necessário compreender as relações didáticas entre professor-estudante-conhecimento; teoria- prática; finalidades-objetivos; ensino-aprendizagem, conteúdo-forma; objetivo- avaliação, entre outros.

Dos seis, cinco estão envolvidos com pesquisa, sendo três em projetos individuais e dois participando de projeto de pesquisa coletiva coordenado por outro professor. Somente um participa de pesquisa financiada. Verificamos que a pesquisa tem pouca expressividade no campo formativo. Cabe à pós-graduação *stricto sensu*

o desenvolvimento de investigações ligadas à área de concentração e linhas de pesquisa. Até que ponto as pesquisas realizadas estão contribuindo para a formação docente? As pesquisas estão voltadas para as questões pedagógicas e didáticas? Em que espaço-tempo as pesquisas sobre formação docente para a educação superior serão realizadas? Não é possível que essas questões continuem sendo secundarizadas.

Em relação às atividades culturais, verificamos a frequência em ouvir música sem indicar os tipos ou gêneros de música e navegar na *internet* diariamente. Na televisão eles indicam noticiários, filmes, minisséries e documentários como os que mais gostam. Entre as atividades que menos gostam os estudantes destacaram: novelas e *blogs*; esportes e *youtube*. É importante observar que os estudantes não participam de partido político; de entidades profissionais como: conselhos profissionais Federais, Regionais e Municipais; Sindicatos Profissionais; centro cultural, entre outros. Em resumo, como bem mostram os dados, as participações em atividades culturais são restritas e irrisórias diante da formação cultural, do mesmo modo a formação política e social. Fica evidente que a trajetória estudantil dos seis estudantes está sendo desvinculada das questões sociopolíticas da sociedade brasileira. O não engajamento nos movimentos e grupos militantes pode estar ligada à falta de tempo ou mesmo por ainda não terem despertado espírito de luta ou ainda não formaram uma base teórico-prática em defesa da democratização da educação. A inserção dos estudantes nos movimentos sociais, estudantes e profissionais realmente não aconteceu. Portanto, notamos a necessidade de uma discussão reflexiva sobre a dimensão sociopolítica da formação pedagógica dos pós-graduandos.

Considerando a formação pedagógica cursada, cinco estudantes fizeram licenciatura e atuam como professores de educação básica e apenas uma “*escolheu o mestrado em Educação para ter formação pedagógica para exercer a docência na educação superior*” (Maura). Esse depoimento sinaliza para o fato de que a vida estudantil de Maura está sendo embasada na docência e na Didática centradas no domínio dos conteúdos e das formas do processo

didático do ensinar e aprender. Nesse ponto, de nossa reflexão, é importante afirmar que não se trata somente de uma questão de formação docente, mas de compreender que um sólido conhecimento científico aliado ao contexto social e político devem envolver o ensino. Essa perspectiva permite partir da prática social, ou seja, das desigualdades e propiciar aos educandos uma condição de igualdade no ponto de chegada como destaca Saviani (1982).

## **O diálogo com os estudantes**

O PPGE da Faculdade de Educação/UnB funda-se na formação de professores pesquisadores para a educação superior, conforme o art. 66 da LDB 9393/96. Portanto, foi relevante, ouvir os mestrandos que cursaram a disciplina Docência no Ensino Superior. Nesse sentido, qual o nosso papel na formação de docentes-pesquisadores para a educação superior? Os PPGE têm apresentado essa preocupação?

Ao procurar respostas sobre os comentários da disciplina oferecida pelo PPGE e cursada pelos mestrandos, destacamos as seguintes respostas:

*[...] Gostei da experiência em voltar a estudar e, a disciplina me acrescenta muito em relação ao trabalho que exerço (Maria).*

*[...] Gostei da dinâmica da disciplina (Marcos).*

*[...] A disciplina Docência no Ensino Superior foi excelente. Contribuiu muito para minha formação, pois pretendo ser docente universitária (Mirtes).*

*[...] Essa disciplina me possibilita aprofundar meus conhecimentos sobre profissão docente e com certeza alinhar meus conhecimentos específicos em gestão e administração com a educação (Maura).*

*[...] Essa disciplina me faz refletir as minhas práticas como docente*



*contribuindo para minha evolução como um ser social e crítico (Mariza).*

*[...] A disciplina no ano 2020 se deu em formato online com aulas de 15 em 15 dias preparadas em forma de seminários pelos estudantes, o que foi muito interessante e gerou envolvimento de todos e todas, além de discussões ricas, pois cada um trazia em seus seminários os seus objetos de pesquisa, ampliando os debates (Marta).*

O evidenciado nos depoimentos de seis interlocutores foi principalmente a dinâmica da oferta da disciplina. Essa experiência proporcionada aos estudantes de pós-graduação em educação *stricto sensu* visou atender a Lei 9394/96 em seu art. 66 que define: [...] A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorados (BRASIL, 1996).

O termo “preparação” para o exercício da docência na educação superior realizada “prioritariamente” nos cursos de mestrado e doutorado distancia-se de concepção de “formação docente” que é um processo mais complexo e completo. A formação envolve acesso e trabalho com conhecimentos pedagógico-didáticos.

Outras contribuições proativas foram apresentadas pelos estudantes, tais como: aprofundamento sobre profissão docente da educação superior; reflexão sobre a prática docente; orientação para a evolução como um ser social e crítico: adequação das aulas ao formato virtual tendo em vista a pandemia sanitária, econômica e social. De maneira geral, os estudantes demonstraram a aprendizagem satisfatória em aula, evidenciando participação no desenvolvimento dos seminários com discussões ricas e ampliação dos debates. Outros aspectos apresentados foram:

*“[...] A professora Marília demonstrou habilidade no manuseio das ferramentas, além de orientar os discentes sobre a plataforma utilizada (Microsoft Teams) (Marcos).*

*[...] Todos fomos pegos de surpresa. A professora conseguiu rever os impactos das mudanças. Utilizou muito bem as tecnologias disponíveis (grupo no WhatsApp, sala no Classroom e aulas remotas via Teams) (Mirtes).*

*[...] Nota 10 para todos os recursos que a professora ofereceu durante o nosso semestre (Maura)*

*[...] Avalio como ótima (Marta).*

*[...] O desenvolvimento utilizando tecnologia educacional foi feito de forma tranquila e criativa pelos estudantes ao utilizarem uma diversidade de recursos (nuvem de palavras, questionários, podcast, chats, vídeos) para agregar às apresentações (Mariza).*

*[...] Acredito que não só nesta disciplina, mas em todas a utilização das tecnologias educacionais serão fundamentais, principalmente pós-pandemia (Maria).*

Como se observa, a atividade docente é um trabalho organizado em vários tempos e espaços. Ela foi se estruturando de acordo com o tempo de pandemia e o espaço cada vez mais virtual. A intenção da professora Marília foi a de favorecer aos mestrandos a prática da cooperação entre os membros participantes, viabilizada pela reflexão criada pelas tecnologias empregadas. Kenski ( 2011, p.24) afirma que

*[...] É preciso garantir aos alunos que acessam as aulas *online*, condições favoráveis para o seu envolvimento. Criar entre eles o sentimento de pertencimento ao grupo e a busca de colaboração entre todos os participantes (professores e alunos) do mesmo processo de ensino-aprendizagem.*

O que se ressalta sobre as condições favoráveis não é apenas que o processo ensino-aprendizagem deve estar coerente com interesses dos estudantes, mas que os conteúdos curriculares desencadeados pela professora tenham sentido e significado para gerar o sentimento de pertença como participante e protagonista de seu processo formativo. Estes são elementos para serem compreendidos, analisados e vivenciados pela professora e seus estudantes. As trocas tornam o espaço tempo de autoconhecimento e conheci-

mento colaborativo, participativo para possibilitar a reflexão crítica coletiva, a partilha de valores da construção de conhecimentos e inovações.

Do ponto de vista das sugestões destacamos as seguintes:

[...] *Ao final da disciplina sugiro uma pesquisa empírica com docentes da educação universitária, a fim de entender a realidade dos muitos docentes da instituição* (Marcos).

[...] *Sugiro à professora utilizar em seus materiais conteúdos sobre metodologias que possam ser utilizadas na educação superior* (Maura).

[...] *Acrescentar às aulas a roda de conversa para troca agregadora* (Mariza).

*Pesquisa empírica, metodologias e roda de conversa*, apresentam complementaridade entre si. Os significados desses três termos indicam a responsabilidade compartilhada, para desencadear a pesquisa para dar vida à aula virtual com utilização de metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem e de pesquisa como “[...] semeadoras de ideias, desde que gerasse o *debate*, a *discussão*, o *diálogo*”, como afirma Araújo (2019). Portanto, a aula com pesquisa, metodologias e técnicas de ensino e pesquisa é um espaço social de criticidade, criatividade e inovação.

Os grandes desafios para os professores que trabalham de forma remota são apresentados por Oliveira (2010, p. 200):

[...] a criação e/ou escolha de ambientes virtuais de aprendizagem repleto de virtualidades pedagógicas, ou seja, que deem oportunidades à interatividade, à produção colaborativa de conhecimentos, entrelaçando os aspectos cognitivos afetivos inerentes ao processo formativo.

Assim, a rede tecnológica tem um papel propiciador da interação entre docentes e estudantes a fim de realizar a mediação

proposta pelo “[...] projeto colaborativo de ação imediata”, como propõe Veiga (2010, p.267).

### Considerações parciais

Para sintetizar, é preciso afirmar que não há receitas prontas para desenvolver a formação docente para a educação superior. São complexos os elementos substantivos e tecnológicos envolvidos principalmente quando se trata de um curso virtual. Por isso, dialogar com a turma virtualmente é um desafio para o professor e estudantes.

Considerando o que foi analisado, é possível afirmar que o trabalho docente, no caso do curso virtual, ocorre de forma colaborativa e orientada por valores humanos e por constituir um processo didático pleno de intencionalidades e apoiado em temáticas voltadas para os elementos substantivos da Didática da Educação Superior. A professora Marília empregou com muita competência e adequação os procedimentos tecnológicos significativos. Vale salientar, que as possibilidades da era digital oportunizam e devem ser aproveitadas na condução de cursos e aulas virtuais. Trata-se de um processo de reinvenção, de inovação.

Ao concluir este texto, podemos afirmar que uma identidade profissional se constrói e desenvolve a partir do sentido social e pedagógico do SER docente da Educação Superior.

Formar professores para a Educação é um grande desafio a ser enfrentado.

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2014, 27(2), p. 7-31.

BRASIL, MEC/CAPES – Cursos autorizados e reconhecidos. Educação/UFMS. Disponível em: Acesso em outubro 2022.

BRASÍLIA. ANDIFES. Ensino Híbrido Emergencial no contexto da pandemia: Desafios e Aspectos norteadores preliminares. Abril de 2021. Carta do Cograd ao presidente da Andifes.

FERNANDES, Rosana César de Arruda; SOARES, Enílvia Rocha Morato. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda (Orgs.). Por uma didática da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MELO, Geovana Ferreira. Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: MELO, Geovana Ferreira. Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba, CRV, 2018.

ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, I.

P. A. (Org.) Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 23 dez. 1996.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Capes

n. 76, de 14 de abril de 2010. Disponível: [.capes.gov.br/sobre-acapes/legislação/2340-portaria2](http://capes.gov.br/sobre-acapes/legislação/2340-portaria2) ° >. Acesso em:24/09/2020.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Solidões e solidariedade nos quotidianos dos professores. Lisboa, Portugal: Asa, 2001.

DUBAR, C A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto, PT: Porto Editora, 1997.

KENSKI, V. M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico – didáticos em face do desmonte da educação pública. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da; Fernandes, Cláudia (Orgs.). Didática e fazeres – saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e política. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). Repensando a didática. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p.55-64.

OLIVEIRA, Elsa, G. Aula virtual como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I.

P. A. (Org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PPGE/UNB. Regulamento do PPGE. Resolução PPGE N ° 13/2017. Regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação stricto sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: < >. Acesso em 20/09/2020.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. Reflexões sobre avaliação da aprendizagem na visão de alunos de graduação. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 61-82.

. Educação online: práticas, legislação e formação corporativa, 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SAVIANI, D. Escola e democracia; São Paulo, SP: Cortez, 1982.

SILVA, M. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

. Educação online: práticas, legislação e formação corporativa, 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). 2. ed. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2010.

. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). Repensando a didática. 25. ed. Campinas, SP:

Papirus, 2004. p.33-54.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES DA SILVA, Edileuza. Docência na educação superior: problematizadora e tecnocientífica. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, PR: v.20, n.65, p.580-607, abr./jun. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. Formação médica e aprendizagem baseada em problemas. Campinas, SP: Papirus, 2015.



# CAPÍTULO VI

## À GUIZA DE CONCLUSÃO DA PESQUISA

Aline Daiana Nunes Mascarenh

Amali de Angelis Mussi

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Ilma Passos Alencastro Veiga

Geovana Ferreira Melo

José Damião Trindade Rocha

Leonardo José Rolim Severo

Mirza Seabra toshi

## À GUIZA DE CONCLUSÃO DA PESQUISA

O presente estudo teve como objetivo compreender as características teórico- metodológicas da disciplina curricular voltada para a formação pedagógica do docente e ofertada em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Vimos ao longo do processo investigativo por meio dos questionários (professores e estudantes) e da análise dos planos de ensino apresentados pelos PPGE que possibilitaram levantar algumas questões e focos investigativos.

Tivemos como principais focos evidenciados neste estudo investigativo, primeiramente, a relação pedagógica emancipatória entre docentes e estudantes e suas participações efetivas diante dos procedimentos da pesquisa apresentados e respondidos na modalidade virtual. Em segundo lugar, depreendemos que os professores interlocutores assumiram uma postura investigativa mesmo enfrentando a realidade social em plena pandemia. Em terceiro lugar, enalteçemos alguns elementos didáticos substantivos e procedimentais apresentados nos registros elaborados pelos docentes e estudantes. Entre eles destacamos:

- O plano de ensino como resultado do processo de planejamento e valorização da organização da disciplina e da aula;
- avaliação das aprendizagens na busca da abordagem formativa;
- os seis docentes que ministraram a disciplina de formação pedagógica puderam se expressar, de forma livre e sem pressão por parte do grupo de pesquisadores;
- dos seis interlocutores apenas um professor é licenciado em Ciências Biológicas, com pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado), sem declarar as áreas de concentração. Os outros cinco são pedagogos com mestrado e doutorado em educação.

Neste sentido, reconhecemos as contribuições significativas para a definição de políticas de formação pedagógica dos docentes que atuam na educação superior, pois como afirma Freire (1975,

p.71), [...] Ninguém começa a ser professor numa certa terça- feira às 4 horas da tarde [...] Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanente na prática e na reflexão sobre a prática.

Por fim, apresentamos o quarto e último foco com destaque aos desafios a serem enfrentados na sociedade de conhecimento:

- Diagnosticar prejuízos do ensino remoto emergencial e programar como dirimi- los.
- Construir soluções conjuntas e integradas.
- Utilizar o *híbrido* no contexto educativo depende não só de condições tecnológicas e sociais, mas também, e fundamentalmente, de condições pedagógicas.
- Considerar os ambientes híbridos, não apenas como uma mistura de educação a distância e educação presencial, mas como uma realidade singular.
- Compreender que o ensino híbrido não é panaceia para solução milagrosa dos problemas educacionais.
- Identificar a possibilidade de acesso dos estudantes à internet e aos espaços físicos das IES (salas de aula, laboratórios, bibliotecas etc.) de forma segura para a utilização do ensino híbrido.
- Caracterizar as condições de trabalho e de estudo em cada IES.
- Utilizar as tecnologias sem negligenciar as concepções pedagógicas, para que estas não se tornem reféns da realidade digital pandêmica.

A formação profissional docente é um processo contínuo por meio da qual os professores constroem conhecimentos e habilidades, desenvolvem atitudes e valores éticos, estéticos, investigativos, entre outros. É um processo de transição da formação realizada em uma determinada área científica para ser professor da educação superior. É uma transição complexa de médico, de engenheiro, de advogado, de arquiteto etc., para a construção do “ser” e “estar” na profissão docente. Essa transição não é linear e por ser complexa ela é perma-

nente, constante, abrangendo as duas facetas do processo formativo: o aprofundamento e atualização da área específica e a necessidade do domínio dos conhecimentos pedagógico-didáticos. Esse é o binômio necessário para a elaboração das Didáticas Específicas. Sobre esta perspectiva é imprescindível que a IES crie espaços e tempos para que a formação ocorra de forma obrigatória sem ser autoritária e definida, implementada e avaliada por intermédio da disciplina didático-pedagógico na pós-graduação e pela formação contínua desenvolvida pela Assessoria Pedagógica que demanda tempo, espaço e presença de assessores pedagógicos. Requer, ainda, investimentos financeiros institucionais em programas de desenvolvimento profissional, planos e projetos formativos integrados ao ensino, à pesquisa e a extensão, à proposta Pedagógica Institucional, aos Projetos Pedagógicos dos cursos e aos documentos legais, entre outros.

A Disciplina Didática da Educação Superior por ser do campo da Pedagogia é obrigatória para os pós-graduandos de cursos *lato e stricto sensu* das múltiplas áreas do conhecimento definidos pelo CNPq. Essa perspectiva implica em compreender que a referida disciplina formativa deverá ser ofertada pelos PPGE, a fim de ser coerente com a concepção de Pedagogia defendida pelas Faculdades de Educação como ciência da e para a práxis educativa.

Um dos pontos de destaque dessa investigação é sobre a importante reflexão sobre o papel da Didática da Educação Superior na construção das Didáticas Específicas, múltiplas e plurais para os cursos da graduação e de pós-graduação. De acordo com nossa análise interpretativa dos vinte (20) Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) das Universidades Federais situadas nas capitais das regiões: norte (7), nordeste (9) e Centro Oeste (4), apenas seis Universidades propiciam a formação pedagógica, enquanto quatorze não cumprem o irrisório “preparo” indicado pelo art. 66, previsto na Lei 9394/96.

Para investir na formação pedagógica do professor que exerce sua função docente na educação superior, e para que ele possa atuar com qualidade política-pedagógica nesse nível de ensino, é necessário que o PPGE ofereça a formação como disciplina obrigatória, a fim de atender a legislação já citada.

Essa compreensão coloca em destaque a dimensão importante da formação do professor da educação superior que é didático-pedagógica. Sem essa formação fica uma lacuna entre o conhecimento pedagógico e os conteúdos específicos do campo epistemológico na elaboração das Didáticas específicas. Essas didáticas têm como especialidade epistemológica-metodológica – o processo didático que orienta a unidade relacional entre o ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e socializar conhecimentos, tecnologias e inovações.

As bases teóricas delineadas nos planos de ensino deixam de lado a contextualização, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Construir a teoria didática, a partir da prática docente, implica em considerar a trílogia: professor, estudante, conhecimento em situações, ou seja, os contextos sócio- teóricos e históricos nos quais a prática ocorre, bem como tomar a investigação na formação do professor, estudante, conhecimentos em situações, ou seja, os contextos sócio-teóricos e históricos nos quais as práticas ocorrem, bem como tornar a investigação na formação do professor sobre pesquisa e ensino. Trabalhar a Didática da Educação Superior, pesquisando a prática, tem sido o nosso grande desafio.

Uma preocupação fundamental que merece destaque é a reflexão epistemológica mais recente que considera a Didática como área da Pedagogia, que estuda e investiga o ensino na educação superior como prática social, tomando-a como ponto de partida e de chegada do ensino, da pesquisa e da extensão.

Outro ponto importante a ressaltar é a dispersão teórica assumida nos planos de ensino da disciplina e principalmente quando confrontada com a bibliografia discutida. Isso tem provocado também a *adjetificação* da Didática como explícita com muita clareza Libâneo (1997, p.118): [...] “didática fundamental, didática histórico-social, didática prática [...]”, entre outras mais recentes, tais como Pedagogia universitária, Didática Universitária, Docência Universitária que de acordo com o art. 45 da mesma LDB 9394/96 refere-se à *Educação Superior* a ser ministrada em IES. Há, portanto, uma pluralidade terminológica que acaba por induzir à necessidade

de se discutir com profundidade a identidade da disciplina Didática da Educação Superior, uma vez que sua ênfase é na metodologia que se ancora nas Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC). Essa tendência foi observada em dois Programas de Pós-Graduação em Educação, (PPGE) que privilegiou o contexto de *cibercultura* centrada nessa modalidade do ensino e não nos elementos substantivos e procedimentais da Didática da Educação Superior. As disciplinas são optativas. É claro que a centralidade da formação pedagógica para o exercício da docência na educação superior, tanto para pós-graduandos com bacharelado quanto para os licenciados, precisam dominar os conteúdos substantivos e procedimentais da Didática da Educação Superior que difere da Didática Geral para formar professores para a Educação Básica.

No lastro destas colocações cabe aos professores e pesquisadores repensarem a importância da formação pedagógica dos docentes que atuam na educação superior. Torna-se necessário, assim, problematizar dois pontos relevantes. O primeiro refere-se ao atendimento da oferta da disciplina como optativa referida no art. 66 da LDB 9394/96, “[...] 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). O termo “preparação” para o magistério na educação superior fica distante do conceito de formação pedagógica como processo que se constitui no diálogo e dialeticamente com ênfase nas questões articuladas ao campo científico da educação em estreita relação com a educação superior e as suas características e especificidades. Nesse sentido, podemos afirmar que a formação docente *tem sido negligenciada* pelas IES.

Essa concepção da Didática da Educação Superior distante da prática e da pesquisa gera a concepção de docência como transmissão de conhecimento e nos remete à perspectiva da “educação bancária”, delineada por Freire (1996). Dos vinte PPGE pesquisados apenas seis envidaram esforços para a implantação da formação docente para o exercício do magistério na educação superior.

Os dados organizados por meio da oferta das disciplinas pedagógicas formativas, possibilitou-nos a elaboração do quadro 2, a seguir.

Quadro 2- Universidades Federais das Capitais das Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste: Formação Pedagógica, Tipo de Oferta e

Instituições	Avaliações							Disciplina
	1	2	3	4	5	6	7	
1.REGIÃO NORTE								
UFAC				4				Não oferta
UFAM				4				Não oferta
UFPA				4				Não oferta
UFRR				4				Não oferta
UFT				4				Docência no ensino superior Não especifica se é optativa ou obrigatória
UNIFAP				4				Não oferta
UNIR				4				Docência no ensino superior Não especifica se é optativa ou obrigatória

Instituições	Avaliações							Disciplina
	1	2	3	4	5	6	7	
2.REGIÃO NORDESTE								
UFAL				4				Metodologia do Ensino Superior/TIC Optativa
UFBA					5			Didática na Educação Superior Não especifica se é optativa ou obrigatória
UFC				4				Didática de Ensino Superior - Optativa
UFMA				4				Formação Docente e Pedagogia Universitária Optativa
UFPB				4				Didática do Ensino Superior - Optativa
UFPE				4				Didática do Ensino Superior - Optativa
UFPI					5			Didática do Ensino Superior - Optativa
UFRN					5			Metodologia do Ensino Superior/TIC Optativa
UFS				4				Concepções Metodológicas do Ensino Optativa



Instituições	Avaliações							Disciplina
	1	2	3	4	5	6	7	
3.REGIÃO CENTRO-OESTE								
UFG								Didática e Questões Contemporâneas Não especifica se é optativa ou obrigatória
UFMS								Didática da Educação Superior - Obrigatória
UFMT								Estágio de Docência Optativa
UnB					5			Docência na Educação Superior Optativa

Fonte: Elaborado pelos autores

## Referências

BRASIL. *Lei n. 9394 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários*. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática – O campo investigativo da pedagogia e da Didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Didática a formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, SP: Cortez 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Por uma ressignificação da Didática-ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA,

S.G. (Org.). *Didática da formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

SAVIANI, Demerval. Entrevista. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Ano 7, nº12, Janeiro/Junho. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

Número Especial: Pedagogia da Educação Superior.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática e Fazeres – saberes pedagógicos: Diálogos, insurgência e política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

---

# PÓS FÁCIO

Ana Maria Iório Dias

## PÓS-FACIO

Eis que você, leitor ou leitora, concluiu a leitura do livro **Didática da Educação Superior e a Formação Pedagógica de Docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu***, escrito por Ilma Passos Alencastro Veiga e Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (Organizadoras), Aline Daiane Nunes Mascarenhas, Amali de Angelis Mussi, Cristina Maria D'Ávila Teixeira, José Damião Trindade Rocha, Geovana Ferreira Melo, Leonardo José Rolim Severo e Mirza Seabra Toschi. Desejo, firmemente, que você tenha gostado, da mesma forma que eu – na verdade, amei o livro, pois em seus seis capítulos, traz inúmeras reflexões que são fundamentais para compreendermos o estado (infelizmente ainda atual) da formação docente para atuar na Educação Superior em nosso País. O livro também nos proporciona importantes delineamentos de como encaminhar essa formação, de forma que seja mais significativamente pedagógica, como deve ser sempre.

A formação docente para a Educação Superior ainda não se faz por profissionalização acadêmica formal, seja por curso de graduação específico, como no caso da formação docente para a Educação Básica, seja por curso de pós-graduação também específico. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei No. 9394/96, de 1996, em seu Artigo 66, determina tão somente que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Então, inicio uma reflexão crítica, concordando com o coletivo de autores e autoras deste livro, sobre o termo “preparação”, considerando-o inadequado, porque simplório, para uma atuação digna, que pressupõe, além de profissionalização, uma formação contínua e continuada. Sabe-se que os cursos de pós-graduação (sobretudo mestrados e doutorados) foram formatados para dar qualificação de pesquisador(a) a quem os conclui, ignorando um espaço acadêmico de atuação (a Educação Superior), que incorpora a docência e a extensão, além da pesquisa.

Da mesma forma, posso afirmar que não há, ainda, uma política explícita de formação docente para a Educação Superior. A consequência disso é muitos acreditam que, para ser professor de uma Instituição de Educação Superior (IES), basta ter o saber técnico e ter realizado pesquisa (de mestrado ou de doutorado). Mas, onde fica a formação pedagógica para ser docente? Como articular o saber técnico com o saber ensinável e a ser ensinado, para que os estudantes compreendam melhor e mais significativamente o conteúdo e possam fazer as necessárias apropriações em relação ao seu cotidiano, à realidade e ao momento histórico-econômico-social em que vivem?

Ora, refletir sobre esse movimento é trazer à cena o ofício e a identidade docentes e, ao mesmo tempo, lançar um olhar sobre a formação permanente desses/dessas professores/professoras na Educação Superior, ampliando a sua autonomia na solução de situações, problemas ou dilemas cotidianos que surgem no ensino, analisando-os, construindo e ultrapassando a autoformação e contribuindo para uma identidade profissional e pessoal, a partir de elementos determinantes na sua formação, unindo teoria e prática de forma (mais) consistente. Daí podem surgir propostas de como se poderia trabalhar a partir do conhecimento que o(a) professor(a) tem (e como processa esse material em sua experiência pessoal e profissional) para desencadear estratégias de ação em sala de aula que, por sua vez, permitam aos alunos se desenvolverem como profissionais e como pessoas.

Esse é um dos méritos deste livro: lança um olhar sobre a realidade para que possamos vislumbrar desenlaces representativos e consistentes. Por isso foi feito um esforço de organização e sistematização, de identificação de programas de pós-graduação *stricto sensu* que, ao menos, ofertassem uma disciplina pedagógica, atendendo ao que estabelece a LDB; posteriormente (e até concomitantemente), foi feita análise documental dos planos de ensino das disciplinas, aplicação de e questionários entre estudantes e professores/professoras.

O primeiro dilema encontrado foi uma divergência de concepções, desenvolvimento e avaliação desses planos e propostas

curriculares - as disciplinas aparecem com diferentes nomenclaturas: Metodologia do Ensino Superior, Didática da Educação Superior, Metodologia da Educação Superior, Pedagogia no Ensino Superior, Pedagogia Universitária, Docência Universitária, Didática do Ensino Superior, entre outros. Concordando com o coletivo de autores e autoras, sobretudo com as organizadoras<sup>2</sup>, e, também, ainda que eu tenha utilizado esse ou outro termo em minha trajetória profissional, gostaria de defender, como título da disciplina nos diferentes programas de pós-graduação, a expressão ‘Didática para a Educação Superior’, uma vez que os anteriormente citados ou restringem o conteúdo a ‘metodologias de ensino’ ou não contemplam a didática geral, as didáticas específicas, o destino e a realidade do nível de ensino em questão, em Instituições Universitárias e Não Universitárias.

Essa ‘Didática’ proposta, como este livro pressupõe incorpora a Didática Geral e cabe a cada um dos cursos (sejam de bacharelados ou licenciaturas) para os quais os estudantes de pós-graduação estariam sendo ‘formados’, atuam ou irão/iriam atuar, (re)criar a Didática Específica, visando ultrapassar a autoformação ou o autodiadatismo.

Conferir em VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda (Orgs). Por uma Didática para a Educação Superior. Campinas-SP: AutoresAssociados, 2021.

Por isso, também, a ‘Didática para a Educação Superior’ não pode ser a mesma da Didática ofertada ao nível de graduação, para as licenciaturas (na maioria dos casos). Nesse caso, mesmo os que fizeram alguma Licenciatura e cursaram a Didática para a Educação Básica, deveriam cursar a Didática para a Educação Superior, pois ela se torna o alicerce para que o docente, nesse nível de Educação, possa elaborar a Didática Específica no campo epistemológico do curso de graduação. Por isso, elas são plurais e, também por isso, há que se desenvolver estratégias de formação continuada e acompanhamento particularizado nas Instituições de Educação Superior deste País.

Outro mérito deste livro se traduz na constatação, e um outro dilema, de que, para melhor compreender o processo didático e pedagógico do ensinar, aprender, pesquisar, socializar conhecimentos, lidar com diferentes tecnologias, apenas cursar a disciplina não basta: torna-se necessária uma formação continuada... sobretudo após a expansão de matrículas e de instituições na Educação Superior, ampliando a diversidade nesse segmento - o que é um fato positivo, se houver um trabalho acadêmico receptivo e consistente para garantir o ingresso e a permanência bem sucedida de estudantes e docentes.

Torna-se necessária uma ação institucional mais incisiva, que não subestime, banalize ou marginalize a pedagogia, ou a ação pedagógica, e que acompanhe o(a) professor(a) em seus diversos momentos de experiência ao longo de sua carreira docente, desde o ingresso – e aborde as diversas fases pelas quais passa no seu desenvolvimento como docente.

Pois, para que haja o desenvolvimento profissional docente é necessário: refletir e analisar aspectos históricos, políticos e legais da Educação Superior Brasileira; estabelecer a pesquisa como princípio educativo – incentivando a capacidade de questionamento crítico dos estudantes, fazendo com que eles consigam identificar as fontes de informação e conhecimento que podem ser utilizadas para pesquisa (bibliotecas, acervos culturais, museus, internet); aguçando a capacidade de selecionar e manusear informações; incentivando o uso da tecnologia disponível; possibilitando uma postura científica para o tratamento metodológico das questões; analisar os diferentes aspectos que norteiam a avaliação na Educação Superior, numa perspectiva conceitual, metodológica ou de contribuição para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; exercer a reflexão crítica e promover um debate interdisciplinar em torno do pensar, do pesquisar e do fazer acadêmicos no cotidiano em sala de aula; refletir sobre o uso das tecnologias no ensino superior; participar de associações e sindicatos e conhecer os desafios da profissão; participar ativamente dos processos de Avaliação Institucional, Profissional e Acadêmica; compreender os conceitos epistemológicos de Aprendizagem e Ensino; realizar uma

transformação didática dos conteúdos a serem lecionados; conhecer o Currículo do (s) Curso (s) que participa; ter uma visão reflexiva sobre a Didática, a Filosofia, a História, a Psicologia da Educação Superior e sobre a Prática do/no Ensino Superior, além dos princípios éticos da profissão e da educação; apresentar, para análise e discussão, experiências desenvolvidas (articulação teoria-prática); desenvolver um plano de trabalho organizado, revendo, inclusive, disciplinas e horários; promover uma avaliação formativa, dentre outros...

A atividade de ensino exige uma série de saberes, conteúdos, conhecimentos teórico-práticos, métodos de investigação tanto da área específica como da área pedagógica, e precisam ser articuladas com a integralização / com o desenho curricular no qual se situa essa ação docente. Penso também que a monitoria (que propõe a atuação discente, como auxiliar docente, em disciplinas que já cursou) poderia ser um bom início para a formação docente para a Educação Superior, o que reforça a ideia de instituição de uma política de formação docente nas IES mediante integração de diferentes níveis, desde a graduação.

Nesse sentido, os autores e as autoras deste livro, apontaram, com propriedade, a necessidade de Núcleos de Acompanhamento Pedagógico em cada IES, uma vez que as demandas formativas de docentes iniciantes, de docentes com alguns anos de experiência ou de docentes com décadas de atuação estão em níveis diferenciados, e o Núcleo de Acompanhamento poderia ser a fonte de pesquisa, discussão, estudos, reflexões e orientações para cada segmento docente.

Além de clareza e pertinência na elaboração dos objetivos, do referencial teórico e metodológico, as questões propostas pelos autores/pesquisadores e autoras/pesquisadoras aqui constantes, ao meu ver, foram muito bem respondidas, nas três regiões pesquisadas. De um modo geral, observa-se que a formação docente tem sido relegada, tanto por diversos Programas de Pós-Graduação em Educação nas três regiões, com raras exceções, deixando severas lacunas na formação docente para a Educação Superior articulada à formação de pesquisadores. Na pesquisa realizada, dos vinte Pro-



gramas de Pós-Graduação em Educação, em Universidades Federais situadas nas capitais dessas regiões - assim distribuídas: norte (7), nordeste (9) e Centro Oeste (4) - apenas seis ofereceram a formação pedagógica, enquanto quatorze não cumpriram o simplório “preparo” estabelecido pelo art. 66, da Lei 9394/96 (LDB).

Se isso ocorre em Programas de Pós-Graduação em Educação, o que dizer dos Programas de Pós-Graduação em outras áreas? Daí a urgência em se repensar currículos de pós-graduação (mestrados e doutorados), ultrapassando a formação de pesquisadores e pesquisadoras, em busca da indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão, mesmo nas Instituições Não-Universitárias, ou seja, o ato de educar/ensinar pressupõe essa articulação na própria atuação docente, voltada para uma formação crítica e reflexiva de estudantes.

As atividades pertinentes à ação docente envolvem diferentes aspectos: relação professor-aluno, questões metodológicas, planejamento (de aulas, de curso, curricular), utilização de tecnologias no ensino, elaboração e implementação de instrumentos de avaliação, participação na elaboração e no desenvolvimento do projeto pedagógico do curso, revisão curricular, articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social e profissional, participação em processos avaliativos internos e externos, para citar apenas algumas ações em que a dimensão pedagógica está diretamente presente.

Nesse sentido, para mudar esse quadro, percebe-se a premissa de várias ações, nos diferentes âmbitos, para que se possa implementar uma política nacional de desenvolvimento profissional docente para a Educação Superior, pois no Brasil, de fato, ela ainda não existe.

Às IES, ao mesmo tempo em que devem encontrar a solução para os problemas e dilemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana, cabe o papel de descortinar um futuro melhor para os seus docentes, com uma formação continuada dos docentes universitários, considerando que os métodos tradicionais têm se revelado insuficientes diante das demandas da condição de

intelectual reflexivo e crítico, rompendo com argumentos de que a condição docente é algo trivial e essencialmente técnica.

Além disso, a docência não pode ser vista em oposição à investigação, pois é preciso também que investiguemos a nossa docência para melhor atuarmos como docentes. Ou seja, é preciso considerar a docência como uma área de atuação, de articulação entre teoria e práxis, de reflexão e de pesquisa, tanto quanto a área na qual o(a) docente obteve formação profissional – esse talvez seja o primeiro passo para a profissionalização da docência na Educação Superior. A formação contínua e continuada deve ser, ao mesmo tempo, um direito e um dever, tanto para a IES como para o(a) docente.

Como demonstram os autores e as autoras deste transcendente livro, todas essas ações implicam numa releitura da profissão docente no cenário de uma instituição, reafirmando identidades regionais, estabelecendo a dimensão político-cultural, a competência, a ética, a flexibilidade e adaptação diante das especificidades e mudanças, estimulando a participação coletiva, exercitando a criatividade, a capacidade de inovação e a interdisciplinaridade mantendo o comprometimento institucional, a credibilidade, o compromisso com a sociedade e a qualidade de formação docente e garantindo disponibilidade de recursos financeiros para execução dessa política de formação dos profissionais da docência no ensino superior como área estratégica nas IES.

Aos autores e autoras deste livro, o meu eterno agradecimento, pelo convívio que tivemos e temos ainda, pela honra em participar do coletivo, pela oportunidade de leitura (privilegiada, pois em primeira mão). Que a RIDES (Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior e Educação Básica)<sup>3</sup> possa, efetivamente, atingir seus objetivos e concretizar suas propostas, tão relevantes.

E surjam novas pesquisas, que possam nos mostrar um quadro mais promissor sobre a Didática da/para a Educação Superior... pois a Didática realmente fará diferença quando estiver presente

na formação (contínua e continuada) e na práxis dos docentes nas Instituições de Educação Superior!

Fortaleza, fevereiro de 2023.

***Ana Maria Iorio Dias***

Professora aposentada da UFC, doutora em Educação (UFC), com Pós-Doutorado em Educação (UnB).

# DAS ORGANIZADORAS E DO ORGANIZADOR

## **Ilma Passos Alencastro Veiga**

Professora Titular Emérita e pesquisadora associada sênior da Universidade de Brasília. Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Goiás. Presidente de Honra da Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides)



## **Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana**

Professora Adjunto IV aposentada pela UECE. Pós-doutorado em Educação pelo PPGE/UnB. Doutorado e Mestrado em Educação pela UFC. Graduada em Pedagogia pela UFC. Pesquisadora da da Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides)

## **José Damião Trindade Rocha**

Pós-Doc. pela UEPA. Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação Brasileira pela UFG. Docente do PGEDA/UFPA/UFT e PPGE/UFT. Sócio Anped GT 12 - Currículo. Membro da Diretoria região Norte da Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides)



# DAS AUTORAS E DOS AUTORES



**Aline Daiane Nunes Mascarenhas**  
<https://orcid.org/0000-0002-7372-5411>  
Pedagoga (UEFS)  
Mestra e Doutora em Educação (UFBA)



**Amali de Angelis Mussi**  
<https://orcid.org/0000-0002-5330-5284>  
Pedagoga (Universidade de Taubaté)  
Mestra e Doutora Educação (PUC/SP) Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo.



**Cristina Maria D'Ávila Teixeira**  
<http://orcid.org/0000-0001-5946-9178>  
Pedagoga (FEBA)  
Mestra e Doutora em Educação (UFBA)



**Geovana Ferreira Melo**  
<https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>  
Pedagoga (Universidade de Uberaba (1997)),  
Mestra em Educação (UFU)  
Doutora em Educação (UFG)



**José Damião Trindade Rocha**  
Pedagogo (UNAMA)  
<https://orcid.org/0000-0002-5788-7517>  
Mestre em Educação Brasileira (UFG)  
Doutor em Educação(UFBA)



**Leonardo José Rolim Severo**  
<https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>  
Pedagogo (UFCG)  
Mestre e Doutor em Educação (UFPB)



**Mirza Seabra Toschi**  
Cientista Social (FITMG)  
Mestra em Educação (UFG)  
Doutora em Educação (UNIMEP)

ISBN: 978-65-5390-045-5

**CRL**



9 786553 900455